

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası  
Eğitim Araştırmaları  
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2022 Cilt-Volume:6 Sayı-Issue:13

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**



Yıl/Year: 2022/Aralık-December ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 13

SAMSUN

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**

Yıl/Year: 2022/ Aralık-December ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 13  
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği / Turkish Association of Interdisciplinary  
Education and Research

e-ISSN 2602-2516

**Baş Editör / Chief Editor**

Doç. Dr. Bayram Özer

**Editör Yardımcısı / Asst. Editor**

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

**Editör Kurulu / Section Editors**

Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Dr. Bayram Özer

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

Dr. Soner YILDIRIM

Dr. Fatmir MEHMETİ

**Dizinlenme / Indexing / Abstracting**

International Scientific Indexing (ISI)

Scientific Indexing Services (SIS)

CiteFactor

Idealonline

Asos Index

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board**

Dr. Öğr. Üyesi Erhan YOKUŞ

Uzm. Metin BEŞALTI

Dr. Ceyla ODABAŞ

Uzm. Emre ASLAN

**Dergi Yazışma Adresi / Contact Address**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: [bayramozer@omu.edu.tr](mailto:bayramozer@omu.edu.tr)

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**  
e-ISSN 2602-2516

**BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökalp

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi</b> <i>The Evaluation of the Opinions of Social Studies Teachers about Field Trips</i> Yılmaz DEMİR .....	260-281
<b>Düşük ve Yüksek Gelirli Anne Babaların Okul Yaz Tatillerine İlişkin Görüşleri</b> <i>Views of Low and High Income Parents on School Summer Holidays</i> Rıfat ŞEN, Onur ESMEGİL, Erkan TÜRKMEN .....	282-291
<b>Teacher's Mental Health: A Descriptive Study of Subject Specialist Teachers at Higher Secondary Level in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan</b> Rashid MEHMOOD, Hafiz Muhammad INAMULLAH, Mehmet ÇERÇİKAYA .....	292-304
<b>Okul Öncesi Eğitimde Yazı Farkındalığına Yönelik Öğretmenlerin Sınıfta Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi</b> <i>Examination of Teachers' Classroom Practises on Print Awareness in Preschool Education</i> Fatma Özge BENLİ, Büşra Nazlı DEMİR, Döndü Neslihan BAY .....	305-327
<b>Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Çalışmaların İncelenmesi</b> <i>Review of the Studies on Social Skills Education</i> Hatice Damla GÜR DÖRTOK, Mehmet BAŞARAN .....	328-352
<b>Teacher Opinions on The Usability of Digital Stories in Pre-School Values Education</b> Fatih BALAMAN, Ümmü ATAMAN .....	353-362
<b>Covid 19 Salgını Sonrasında Öğrencilerin Okula Uyumlarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi</b> <i>Examining The Problems Encountered in Students' School Adaptations After Covid 19 Pandemic According to Teacher Opinions</i> Filiz ÜNAL .....	363-375
<b>Evli Kadınların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Evlilik Uyumları Üzerindeki Etkisi</b> <i>The Effect of Emotional Intelligence Levels of Married Women on Marriage Adjustment</i> Halil ÖZGEN, Murat KOÇ, Yonca BİR .....	376-383
<b>Özel Gereksinimli Okul Öncesi Öğrenci Velilerinin Özel Eğitime İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma</b> <i>Views of Parents of Preschool Students with Special Needs on Special Education: A Phenomenological Study</i> Özlem KOZAL, Murat ÇIRAK, Yahya BAYÇELEBİ, Esra ALAY .....	384-394
<b>Evli Bireylerde Bilşsel Esneklik ve Evlilik Öz Yetkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Investigation Of the Relationship Between Cognitive Flexibility and Marital Self-Efficacy in Married Individuals</i> Metin ÇELİK, Ahmet BUĞA .....	395-407

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>II. Meşrutiyet Döneminde Sosyal Bilgiler Öğretimi: Buluş Yoluyla Öğretime Bir Örnek</b> <i>Social Studies Teaching in the Second Constitutional Era: An Example of Invention Teaching</i> Yavuz TOPKAYA, Özay TOYOĞLU, Melih ÇALIŞKAN, Sabri Burak YURTBEKLER, Süleyman Sefa ERTAŞ .....	408-419
<b>Normal Gelişim Gösteren ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Öteki” Algısının İncelenmesi</b> <i>Examination Of The “Others” Perception of Students with Normal Development and Gifted</i> Alper KAŞKAYA, Tuğba ÇAPAR .....	420-435
<b>Uzaktan Eğitim Sürecindeki Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programlarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi</b> <i>Investigation of School Guidance and Psychological Counseling Programs in Distance Education Process According to Student and Teacher Views</i> Emre KAPLAN, Şener ŞENTÜRK .....	436-460
<b>Çevrimiçi Derslerde Öğrenci Konsantrasyonunu Bozan Etmenler</b> <i>Factors that Interrupt Student Concentration in Online Courses</i> Bülent DÖŞ .....	461-472
<b>Çocuğu Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Annelerin Sürekli Umut Düzeylerinin İncelenmesi</b> <i>Examination Of Continuous Hope Levels of Mothers With Child Diagnosed With Autism Spectrum Disorder</i> Hasan Tahsin YAZICI, Yaşar BARUT, Kemal ÖZCAN .....	473-492

**13. Sayı Hakemleri / Reviewers of the 13<sup>th</sup> Issue**

- Dr. Bayram BOZKURT  
Dr. Sedef SÜER  
Dr. Servet ÜZTEMUR  
Dr. Yavuz TOPKAYA  
Dr. Zafer TANGÜLÜ  
Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN  
Dr. Bülent DÖŞ  
Dr. Murat CANPOLAT  
Dr. Serkan ÜNSAL  
Dr. Halil UZUN  
Dr. Alper Yusuf KÖROĞLU  
Dr. Emre UYGUR  
Dr. Ömer Faruk VURAL  
Dr. Suphi BALCI  
Dr. Muhammet BAŞ  
Dr. Selahattin AVŞAROĞLU  
Dr. Ahmet BUGA  
Dr. Yaşar BARUT  
Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ  
Dr. Oğuzhan KURU  
Dr. Abdullah ÇETİN  
Dr. Mahmut ÇİTİL  
Dr. Hamide KILIÇ  
Dr. Mehmet MURAT  
Dr. İdris KAYA  
Dr. Şener ŞENTÜRK  
Dr. Hatice KUMCAĞIZ

# Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnceleme Gezilerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

## The Evaluation of the Opinions of Social Studies Teachers about Field Trips

Yılmaz DEMİR<sup>1</sup>

Atıf:

Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 260-281, DOI: 10.57135/jier.1089805

### Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Maxqda 12 programına veri olarak girilmiş ve veriler program üzerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kilis ili merkez ilçede görev yapan 47 Sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen görüş formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir bölümünün herhangi bir inceleme gezisi faaliyetinde bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca inceleme gezisi gerçekleştiren öğretmenlerin ağırlıkta gününbirlik geziler düzenledikleri, gezi esnasında daha çok anlatım yöntemini kullandıkları ve ağırlıklı olarak tarihi mekanların ve doğal ortamların bulunduğu yerleri tercih ettikleri sonuçlarına varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin neredeyse tamamının lisans, hizmet içi veya seminer eğitimi döneminde inceleme gezilerine dönük herhangi bir eğitim almadıkları ve önemli bir çoğunluğunun inceleme gezisi gerçekleştirme konusunda kendisini yeterli görmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte inceleme gezilerinin yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olma, kalıcılığı ve etkili öğrenmeyi sağlama, konuları somutlaştırma ve öğrenmeyi kolaylaştırma gibi niteliklerinden dolayı sosyal bilgiler dersinin öğretiminde gerekli olduğu öğretmenlerce dile getirilmiş ancak başta ekonomik ve bürokratik engeller olmak üzere birtakım engellerden dolayı inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılamadığı vurgulanırken çeşitli çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İnceleme gezileri, okul dışı öğretim, öğretmen, sosyal bilgiler

### Abstract

In this study, it is aimed to evaluate field trips about the opinions of social studies teachers. In this study, the interview technique, which is one of the approaches that is frequently used among qualitative research methods, was used. The data obtained within the scope of the research were entered as data in the Maxqda 12 program and the data were subjected to content analysis through the program. The study group of the study consists of 47 social studies teachers working in the province of Kilis in the 2021-2022 academic year. As a data collection tool, the teacher opinion form consisting of standardized open-ended questions was used. As a result of the research, it was determined that a significant part of the teachers was not engaged in any field trip activities. In addition, it was concluded that the teachers who conducted the field trip mostly organized day trips, used more expression methods during the trip, and mostly preferred places with historical sites and natural environments. In the study, it was determined that almost all of the teachers did not receive any training for field trips during undergraduate, in-service or seminar education, and a significant majority of them did not consider themselves sufficient to perform an examination trip. However, it was stated by the teachers that the field trips are necessary in the teaching of the social studies course due to their qualities such as being suitable for learning by doing, providing permanence and effective learning, concretizing the subjects and facilitating learning, but various solutions have been proposed while it was emphasizing that the study tours could not be carried out sufficiently due to some obstacles, especially economic and bureaucratic obstacles.

**Keywords:** Field trips, out-of-school teaching, teacher, social studies.

<sup>1</sup> Dr., Öğretmen, Kilis Bilim ve Sanat Merkezi, Millî Eğitim Bakanlığı, Kilis-Türkiye, ylmzdmr1983@gmail.com, orcid.org/0000-0001-5477-1300



## GİRİŞ

Sosyal bilgileri ilköğretim ve ortaokullarda iyi ve sorumlu bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerdeki bilgilere dayandırılan; öğrencilere toplumsal yaşamla ilişkili ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998). Bu çalışma alanıyla gerek ulusal gerekse küresel çapta “bireylerin milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri; demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları; yasalar önünde eşit olduklarını gerekçeleriyle bilmeleri; kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri; insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri; çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları; doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB, 2018, s.7]) gibi farklı birçok beceri bilgi ve değerlerle donatılmaları söz konusudur.

Güncel öğretim programlarıyla bireylerden “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikler beklenmektedir” (MEB, 2018, s. 3). Kuşkusuz bu niteliklerin öğrencilere kazandırılmasında bir disiplin olarak Sosyal bilgiler önemli bir yere sahiptir. Ancak bu dersin öğretiminde çeşitli sorunların yaşandığı çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Aykaç, 2007; Gönenç ve Açıkalın, 2017; İnan-Koroğlu, 2006; Kılıç, Attila ve Baykan, 2002; Yener, 2015; Yılmaz, 2010). Bununla beraber çeşitli çalışmalarda Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde daha çok ders kitaplarının kullanıldığı, bu nedenle bu dersin ders kitabına bağımlı ve kısıtlı bir şekilde daha çok sınıf içi faaliyetlerle yürütüldüğü vurgulanmaktadır (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çengelci, 2013; Kabapınar, 2015; Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Halbuki bu derste okul dışı öğretim ortamlarına yer verilerek öğrencilerin derse yönelik ilgileri arttırılabilir. Zira günümüzde öğrencilerin derse yönelik ilgilerini çekmek, gerçek dünyadan kopmalarına engel olmak, öğrencilere gerçek yaşam deneyimlerini sunmak ve soyut konuları somutlaştırmak gibi bir mecburiyetten okul dışı öğretim ortamlarının eğitim öğretimdeki önemini arttıran faktörlerdendir. Bilhassa bireyleri etkin ve sosyal birer vatandaş yapmak gibi amaçları olan Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde okul dışı öğretim ortamlarından yararlanılması durumunda bu ders öğrenenler ve öğretenler için daha zevkli ve derste öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesi kaçınılmazdır (Topçu, 2017).

Okul dışı öğretim ortamları, eğitim öğretim süresince okulun sınırları dışında gerçekleştirilen her türlü planlı ve programlı eğitim öğretim faaliyetidir. Okul dışı öğretimin en önemli özelliği okullarda yürütülen planlı ve programlı eğitim öğretim faaliyetlerinin okul sınırlarının dışına taşınmasıdır. Bu öğretim faaliyeti, sosyal hayat ve doğal çevre gibi okul dışındaki değişik ortamları içerisinde barındıran çok boyutlu bir süreçtir (Bunting, 2006). Okul dışı öğretimin derse ilgiyi arttırması, bilginin kalıcılığını sağlaması, tarihsel empatiyi sağlaması, kültürel mirasa yönelik farkındalık sağlaması, dersin eğlenceli geçmesini sağlaması, doğal çevreye yönelik farkındalık yaratması, öğrencilerde gözlem, analiz, soru sorma becerilerini kazandırması, soyut bilgilerin somutlaştırılması, sosyalleşmeyi sağlaması, öğrenciyi hayata hazırlaması, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması (Öner, 2015; Topçu, 2017) ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırması (Karakaş-Özür ve Şahin, 2017) gibi eğitim öğretim sürecinde pek çok faydasının olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) okul dışı öğretim ortamlarından yararlanılması gerektiği ifade edilerek, bu kapsamda yapılacak çalışmaların “okulun yakın çevresinden, pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.)” yönelik olabileceği şekilde önerilerde bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı öğretim ortamlarından “ziyaret temelli” ve “araştırma temelli” olarak faydalanılabilir. Sosyal bilgiler dersindeki “sözlü tarih,

görüşme/röportaj yapma, yerel tarih, ödevler (internet, proje ve gözlem etkinlikleri) ve medya (gazete/belgesel/film/dizi) araştırma temelli; sanal müzeler, müzeler, tarihsel alan gezileri ve inceleme gezileri ise ziyaret temelli etkinliklerdendir” (Kabapınar, 2015). Ancak okul dışı öğretim denince, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikle inceleme gezilerini ifade etmeleri (Çengelci, 2013; Öner, 2015) bu öğretimde inceleme gezilerinin yeri ve öneminin ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Dolayısıyla okul dışı öğretim ortamlarından biri olarak değerlendirilen inceleme gezileri, sosyal bilgiler dersi öğretimi kapsamında ele alındığında, bu dersin öğretiminde kullanılabilecek önemli etkinliklerden biri olduğu söylenebilir. Nitekim yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olan ve öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin öğretmenleri eşliğinde ya da bireysel olarak da uygulayabilecekleri inceleme gezileri (Aytaç, 2014), öğrencilerin derste işlenen konuları, kavramları ilk elden kaynakları görerek ya da inceleyerek öğrenmelerini sağlayan ve öğrencileri merkeze alan yaklaşımlardan biridir (Atayeter ve Tozkoparan, 2016). Eğitim öğretim ortamını okul sınırlarının dışına taşıyan inceleme gezileri, öğrencilere gerçek bir deneyim sunmaktadır. Öğrencilerin gerek doğal gerekse sosyal çevrelerini daha iyi tanımalarına olanak sağlayan bu geziler; fabrikalar, müzeler, resmi daireler, sergiler, arkeolojik kazı yerleri, atölyeler ve tarihi mekânlar gibi birçok yere düzenlenebilmektedir (Demir, 2021).

İnceleme gezileri, “öğretim programlarındaki hedefler doğrultusunda, herhangi bir yeri veya yerde gerçekleşen bir olayın sonuçlarını ya da o yerdeki mevcut fiziki ve beşeri özellikleri görmek ve gerçek ortamlarında doğrudan incelemek için okul tarafından düzenlenen faaliyetler” (Alkış, 2008, s.2) olarak tanımlanmaktadır. Aydın (1998, s. 121) ise inceleme gezilerini “sınıf içi çalışmaları tamamlamak ve daha anlamlı kılmak için bir olayı ya da varlığı bulunduğu doğal şartlar içerisinde planlı ve amaçlı bir şekilde inceleme yaptırılarak öğretme yolu şeklinde” tanımlamaktadır. Korkmaz (2006, s. 51) “sınıf içi çalışmaları tamamlamak ve daha anlamlı kılmak için bir olayı, olguyu ya da varlığı bulunduğu tabii şartlar içerisinde, bir rehber gözetiminde, planlı ve amaçlı bir şekilde gözlemleyerek, bu olay ve olguları derinliğine inceleme ve bunlar üzerinde değerlendirme yapmak şeklinde tanımlamaktadır”. Söz konusu bu tanımlardan hareketle inceleme gezileri “eğitim öğretim amaçlı, dersin temel amaç ve kazanımlarına uygun olarak okulun yakın çevresi, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler, resmî daireler, sergiler, tarihî mekânlar, tarihî yapılar gibi okul dışı ortamlara yapılan planlı ve programlı geziler olarak değerlendirilebilir” (Demir, 2021, s.28-29). Korkmaz (2006, s. 49) bu gezilerin asıl amacının, “eğitime anlam kazandırmak ve eğitimi daha canlı kılmak olduğunu” vurgulamaktadır. Öğrenene derste işlenen konu, kavram ve kazanımları ilk elden kaynak gösteren ve öğreneni merkeze alan yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilen inceleme gezileri, öğrencilerin sınıfta edindikleri teorik bilgileri, bizzat yerinde, somut bir şekilde görerek ve inceleyerek kavramaları bakımından oldukça önemli faaliyetlerdendir (Atayeter ve Tozkoparan, 2016).

Alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışmalarda, inceleme gezilerinin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarını, diğer bir ifadeyle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Ballantyne ve Packer, 2009; Berberoğlu vd., 2013; Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Bozdoğan, 2007; Chin, 2004; Demirbaş, 2005; DeWitt ve Storksdieck, 2008; Dillon vd., 2006; Doğan, 2013; Ertaş, 2012; Göğebakan, 2008; Griffin, 2004; Güleç ve Alkış, 2003; Güler, 2009; Güler, 2011; Karakaş-Özür, 2010; Kızıltaş ve Sak, 2018; Knapp ve Barrie, 2001; Koca, 2014; Lakin, 2006; Markowitz, 2004; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013; Orion vd., 1997; Orion ve Hofstein, 1994; Özgen, 2011; Rudman, 1994; Tal ve Morag, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklediği ve gerçek yerler ve konulara dayanarak karar verme becerilerini geliştirdiği için bu tür faaliyetler oldukça faydalıdır (Alkış, 2008). Dahası alan gezilerinin çok yönlü yararları bulunmaktadır. Zira bu faaliyetlerle öğrencilerde gözlem fikri yavaş yavaş yerleşmeye başlamakta ve çevre-insan-olay arasında ilişki kurma düşüncesi kökleşmektedir (Doğanay, 1993).

Alanyazında sosyal bilgiler alanında müze gezileri kapsamında (Demir, 2015; Filiz, 2010; Güleç ve Alkış, 2003; Güngör, 2016; Karakaya, 2015; Meydan ve Akkuş, 2014; Yılmaz ve Şeker, 2011; Yorulmaz, 2016) ve doğrudan alan gezileriyle ilgili (Ay, 2015; Çetin ve Metin, 2013; Gökaya ve Yeşilbursa, 2009; Kenna ve Russell, 2015; Kızılçaoğlu, 2003; Koca, 2014; Özkan, 2009; Sitali-Mubanga1 Lukonga1 ve Denuga, 2018; Taylor, Morris, ve Cordeau-Young, 1997; Tozkoparan, 2013) çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak inceleme gezilerinin uygulayıcısı/yöneticisi olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çetin Kuş ve Karatekin, 2010; Kenna, 2019; Mazman, 2007; Yıldırım, 2012). Dahası ulusal çapta inceleme gezileriyle ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine son yıllarda pek başvurulmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik görüşlerinin alınmasıyla inceleme gezilerinin önündeki sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin inceleme gezilerine ilişkin deneyimlerinin, eğitim alma durumlarının ve bu gezileri gerçekleştirmeye yönelik yeterlik algılarının sorgulandığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar açısından alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ana problem cümlesi “sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik görüşleri nedir?” şeklindedir. Alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik deneyimleri nedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik eğitim alma durumları ve yeterlik algıları nedir?
- ✓ Sosyal bilgiler Dersinde inceleme gezilerinin gerekliliğine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerinin önündeki engellere ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nedir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Briggs görüşmenin “sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmak ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir” (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine dönük deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikayetlerini, duygularını ve inançlarını ortaya çıkarmak için görüşme türlerinden biri olan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme türü “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur” (Patton, 1987, s. 112). Bu tür bir yaklaşımla görüşmeciyi yanlılığı veya öznelliği azaltılmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Örneklem

Mevcut araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçedeki üçü özel, 23’ü devlet olmak üzere toplam 26 ortaokulda çalışan 47 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen çalışma grubuna gönüllü olarak katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 18’i (%38.3) kadın, 29’u (%61.7) ise erkektir (Tablo 1).

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Tanıtıcı Bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	18	38.3
Erkek	29	61.7
<b>Yaş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
20 - 30 yaş arası	9	19.1
31 - 40 yaş arası	30	63.8
41 - 50 yaş arası	8	17
<b>Eğitim durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Lisans	45	95.7
Lisansüstü	2	4.3
<b>Lisans bölümü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sosyal bilgiler öğretmenliği	41	87.2
Sınıf öğretmenliği	3	6.4
Tarih öğretmenliği	2	4.3
Coğrafya Öğretmenliği	1	2.1
<b>Mesleki deneyim</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1 - 10 yıl arası	26	55.3
11 - 20 yıl arası	15	31.9
21 - 30 yıl arası	6	12.8

### **Veri Toplama Araçları**

Bu aşırımda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine dönük görüşlerine ulaşmayı hedefleyen beş standartlaştırılmış açık uçlu sorudan ve görüşmeye katılan öğretmenlere dair tanıtıcı bilgilere ulaşılmasını sağlayan beş kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu form “öğretmen görüş formu” olarak adlandırılmıştır.

Görüşme formundaki sorular araştırmacının başında oluşturulmuş olan alt problemler ve alanyazın incelemesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu şekilde veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgili olmayan verileri toplamaktan kaçınılmıştır. Soruların amaca uygunluğunun testi için üç alan uzmanına danışılmış; anlaşılabilirliğin testi için ise ön uygulama olarak iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bir dil uzmanının yazılı görüşüne sunulmuştur. Ön uygulamadan alınan dönütlerden ve uzman görüşlerinden yola çıkılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Verilerin toplanması sırasında görüşme öncesinde öğretmenlere araştırma hakkında genel bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki sorular her öğretmene aynı sıralamayla ve aynı tarzda sorulmuş, ortalama 20 ile 30 dakika arasında değişen sürelerde görüşmeler tamamlanmıştır.

### **İşlem**

Bu araştırmacının verileri, 2021-20222 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Bu bağlamda Kilis ili merkez ilçeye bağlı ortaokullarına tek tek ulaşarak bu okullarda görev yapan okul idaresinin bilgisi ve yönlendirmesi çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşülmüştür. “Öğretmen görüş formu” sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanarak gönüllülük çerçevesinde öğretmenlerin inceleme gezilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Veri toplama açısından bir doyum noktasına ulaşılan dek sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşülmeye devam edilmiştir. Gerçek anlamda bir doyumluğa erişilince kadar (f=47) yani Yıldırım ve Şimşek’in (2016) de belirttiği gibi yeni bir fikir ve görüş elde edilmeyene kadar veri toplama sürecine devam edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri okulun uygun bir biriminde yüz yüze ve yaklaşık olarak 20 ile 30 dakikalık zaman dilimlerinde bireysel olarak alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada veriler içerik analizi yoluyla (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 297) analiz edilmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmada toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Bu analiz türü “sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen veriler öncelikle “Excel 365” programına veri olarak girilmiştir. Daha sonra bu veriler “Maxqda 12” programına aktararak içerik analizine tabi tutulmuş ve tek tek kodlanmıştır. Her bir bulguyu ifade eden kodlar farklı renklerle gösterilerek daha anlaşılır olması sağlanmıştır. Dolayısıyla veri analizinde Maxqda 12 programından yararlanılmış, verilerin analizi yapılmış ve elde edilen veriler şekil ve/veya tablolarla ortaya konmuştur. Araştırmayı kişisel yanılgılardan arındırmak amacıyla veriler kodlanırken aynı işlem iki farklı uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece çalışmanın güvenilirliği artırılmış ve araştırmının güvenilirliğini olumsuz etkileyen faktörlerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen nitel bulguların sadece araştırmacıya göre ne ifade ettiği değil, birden çok kişiye göre ne ifade ettiği belirlenerek ortak bir görüşe ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma olarak da ifade edilen bu işlem araştırmının güvenilirliği bakımından oldukça önemlidir. Nitekim “Maxqda 12” programı “Analiz” sekmesinden “kodlayıcılar arası uzlaşma” butonu kullanılarak kodlayıcılar arası uzlaşma analiz edilmiştir. Buna göre araştırmada kodlayıcılar arası uzlaşmanın .93 (%93) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre güvenilirliğin veya kodlayıcılar arası uzlaşmanın oldukça iyi olduğu söylenebilir. Zira güvenilirliğin .80’in (%80) üzerinde olmasının yeterli bir sonuç olduğu vurgulanmaktadır (Miles ve Huberman, 2019).

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerine ilişkin deneyimleri, inceleme gezilerine yönelik eğitim alma durumları ve yeterlikleri, sosyal bilgiler dersi kapsamında inceleme gezilerine ilişkin tutumları, inceleme gezilerinin önündeki engellere yönelik görüşleri ve bu engellerin çözümüne yönelik önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin doğrudan ifadelerine yer verilirken öğretmen isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde isimler kodlanmıştır.

#### Öğretmenlerin İnceleme Gezilerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 47 öğretmenin 18’inin (%38.3) en az bir defa inceleme gezisi gerçekleştirdiği 29’unun (%61.7) ise herhangi bir inceleme gezisi faaliyetinde bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların önemli bir çoğunluğunun inceleme gezilerini gerçekleştirmedikleri söylenebilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin (%51.7), kadın öğretmenlere (%16.7) oranla daha fazla inceleme gezisi gerçekleştirmiş olmaları araştırmanın önemli bulgularındandır. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin %83.3 oranındaki büyük bir kısmı herhangi bir inceleme gezisi faaliyetinde bulunmamışken bu oran erkek öğretmenlerde %48.3’e düşmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. İnceleme Gezilerinin Gerçekleştirilme Durumları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Gerçekleştiren	3	16.7	15	51.7	18	38.3
Gerçekleştirmeyen	15	83.3	14	48.3	29	61.7
Toplam	18	100	29	100	47	100

Araştırmada inceleme gezilerini gerçekleştiren Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu gezileri gerçekleştirme sıklıkları da incelenmiştir. Daha önceden de ifade edildiği gibi araştırmaya katılan 47 öğretmenin sadece 18’i inceleme gezisi gerçekleştirmiştir. Bu gezilerin

gerçekleştirme sıklıkları incelendiğinde ise öğretmenlerin inceleme gezisi düzenleme sıklığının en fazla dört olduğu; hiçbir öğretmenin beş ve üstünde inceleme gezisi düzenlemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca inceleme gezisi gerçekleştiren öğretmenlerin önemli bir bölümü (%61.1) iki kez inceleme gezisi gerçekleştirmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. İnceleme Gezilerinin Gerçekleştirilme Sıklıkları

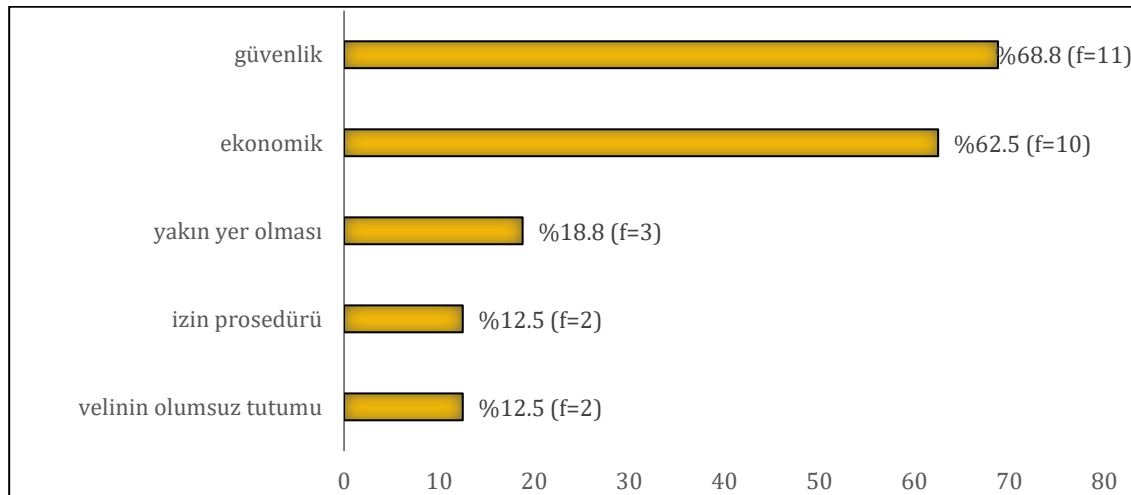
	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Dört kez gerçekleştiren	1	33.3	2	13.3	3	16.7
Üç kez gerçekleştiren	-	-	1	6.7	1	5.5
İki kez gerçekleştiren	2	67.7	9	60	11	61.1
Bir kez gerçekleştiren	-	-	3	20	3	16.7
Toplam	3	100	15	100	18	100

Araştırma kapsamında inceleme gezisi gerçekleştiren öğretmenlerin kısa süreli/günübirlik ve uzun süreli/konaklamalı inceleme gezilerine yönelik tercihleri incelenmiş ve ulaşılan bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir. Buna göre inceleme gezisi gerçekleştiren 18 öğretmenin büyük bir çoğunluğunun (%88.9) kısa süreli/günübirlik geziler düzenlediği; az bir bölümünün (%11.1) ise uzun süreli/konaklamalı geziler düzenledikleri görülmektedir. Ayrıca uzun süreli/konaklamalı geziler düzenleyen öğretmenlerin (Ö7 ve Ö13) tamamını erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4. Günübirlik ve Konaklamalı İnceleme Gezilerini Gerçekleştirme Durumları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Günübirlik	3	100	13	86.7	16	88.9
Konaklamalı	-	-	2	13.3	2	11.1
Toplam	3	100	15	100	18	100

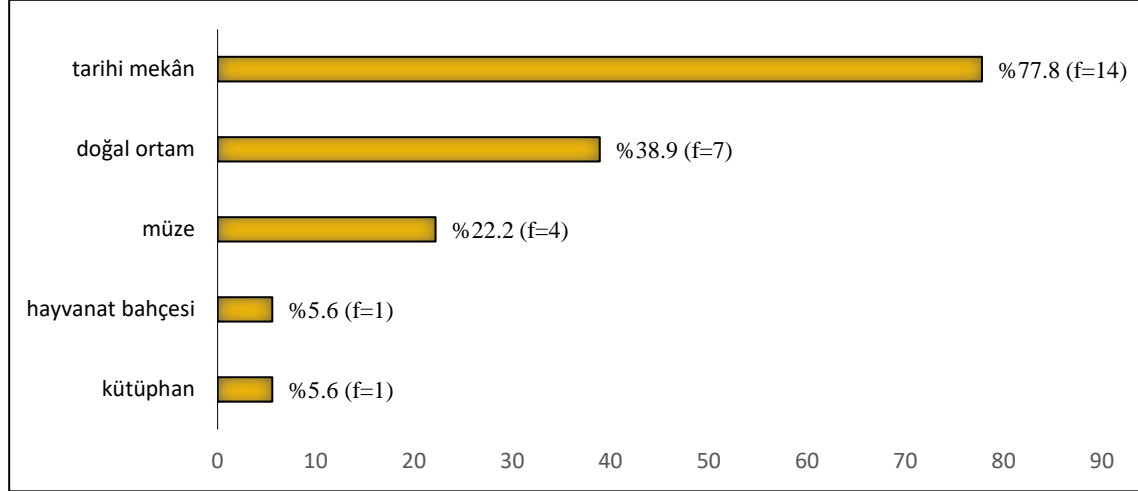
Kısa süreli/günübirlik inceleme gezisi gerçekleştiren öğretmenlerin önemli kısmının güvenlik (%68.8) ve ekonomik (%62.5) nedenleri gerekçe göstererek bu gezi türünü tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kısa süreli/günübirlik gezi tercihleri üzerinde gezi yerinin yakın olması (%18.8), izin prosedürünün (%12.5) daha kolay olması ve velilerin uzun süreli/konaklamalı gezilere pek sıcak bakmamaları (%12.5) da etkili olmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Günübirlik inceleme gezilerinin gerçekleştirilme gerekçeleri

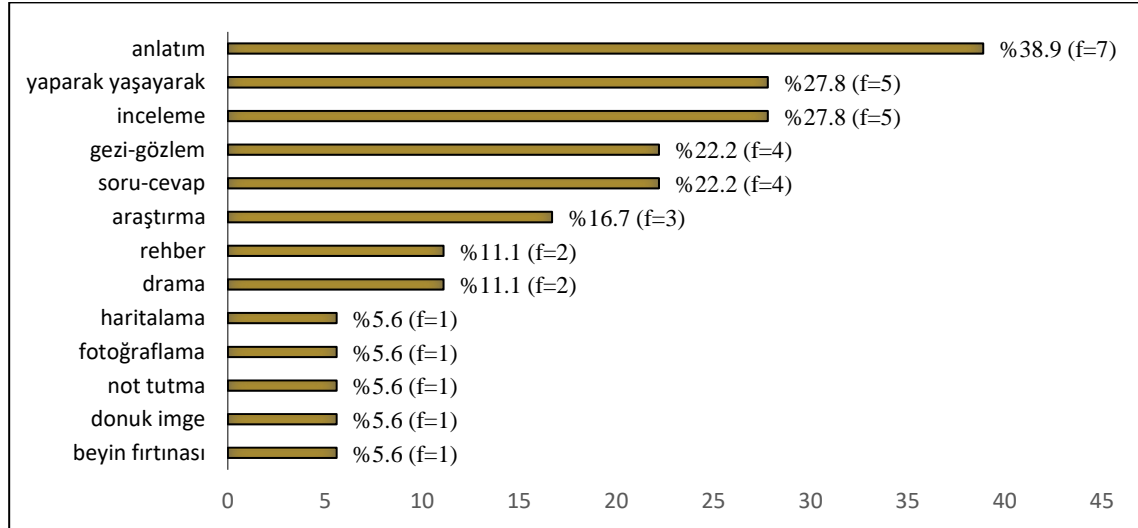
Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin uzun süreli/konaklamalı inceleme gezisi düzenlediği tespit edilmiştir. Bu iki öğretmenin uzun süreli/konaklamalı gezi düzenleme gerekçeleri kendi ifadeleriyle "Uzun süreli. Çünkü bu tür gezilerin daha faydalı ve etkili olduğunu düşünüyorum." (Ö7), "Uzun süreli geziler amacına uygun olabilecek Daha yararlı geziler olduğunu düşünüyorum. Bu gezilerde öğrencilerin daha detaylı ve dikkatli inceleme yapma şansı elde edebilecektir." (Ö13) şeklindedir.

İnceleme gezisi gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezisi gerçekleştirirken en çok tercih ettikleri gezi yerleri, tarih mekân (%77.8), doğal ortam (%38.9) ve müze (%22.2) olduğu görülmektedir. Ayrıca hayvanat bahçesi (%5.6) ve kütüphaneler (%5.6) de tercihler arasındadır (Şekil 2). Öğretmenlerin tarih mekân ve doğal ortam gibi yerleri tercih etmeleri üzerinde daha çok sosyal bilgiler dersi konu ve kazanımlarıyla ilişkili olması ile öğrencilerin ilgi ve istekleri etkili olmuşken; müze, hayvanat bahçesi ve kütüphane gibi yerleri tercih etmelerinde ise güvenlik gerekçesinin etkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2. İnceleme gezileri gerçekleştirilirken tercih edilen yerler

İnceleme gezilerini gerçekleştiren öğretmenlerin gezi sırasında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler incelendiğinde öğretmenlerin daha çok anlatım (%38.9), yaparak yaşayarak (%27.8), inceleme (%27.8), gezi-gözlem (%22.2) ve soru-cevap (%22.2) öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca gezi esnasında araştırma (%16.7), rehber (%11.1), drama (%11.1), haritalama (%5.6), fotoğraflama (%5.6), not tutma (%5.6), donuk imge (%5.6) ve beyin fırtınası (%5.6) gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de kullandıkları belirlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. İnceleme gezilerinde kullanılan yöntem ve teknikler

### **Öğretmenlerin İnceleme Gezilerine Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans, hizmet içi veya seminer eğitimi kapsamında inceleme gezilerine yönelik eğitim alma durumları incelenmiş ve ulaşılan bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin neredeyse tamamının (%93.6) inceleme gezilerine

dönük herhangi bir eğitim almadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle inceleme gezilerine yönelik sadece üç öğretmen (%6.4) eğitim almıştır ki bu öğretmenlerin tamamını (Ö31, Ö34 ve Ö40) erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 5. İnceleme Gezilerine Dönük Eğitim Alma Durumları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim alan	-	-	3	10.3	3	6.4
Eğitim almayan	18	100	26	89.7	44	93.6
Toplam	18	100	29	100	47	100

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik yeterlik algıları da incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 6’te sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin sadece %34’ü inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Geriye kalan öğretmenler ise kendilerini ya kısmen yeterli (%17) görmekte ya da yetersiz (%49) görmektedir. Ayrıca erkek öğretmenler (%37.9), kadın öğretmenlere (%27.8) göre inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda kendilerini daha fazla oranda yeterli görmektedir. İnceleme gezileri konusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerden üçünün (Ö31, Ö34 ve Ö40), sahip oldukları yeterlik algısını aldıkları eğitimlere bağlamaları araştırmanın önemli bulgularındandır.

Tablo 6. İnceleme Gezilerini Gerçekleştirmeye Yönelik Yeterlik Algısı

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet yeterli	5	27.8	11	37.9	16	34
Kısmen yeterli	4	22.2	4	13.8	8	17
Hayır yetersiz	9	50	14	48.3	23	49
Toplam	18	100	29	100	47	100

### **Sosyal bilgiler Dersinde İnceleme Gezilerinin Gerekliliğine İlişkin Bulgular**

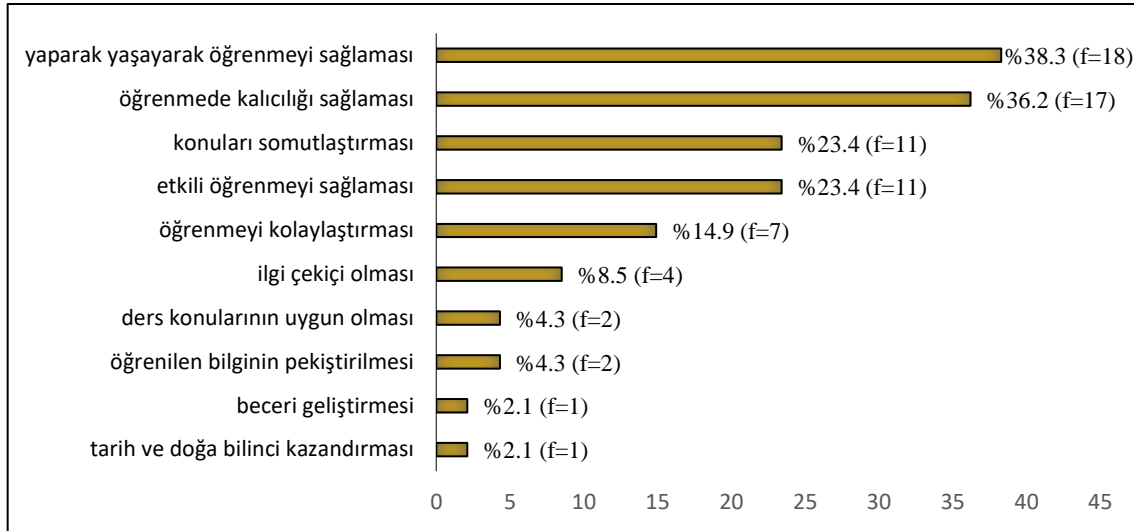
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında inceleme gezilerinin gerekliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamının (%95.7) bu derste inceleme gezilerinin yapılmasını gerekli gördükleri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan 47 katılımcıdan sadece ikisi (Ö11 ve Ö27) inceleme gezilerini gerekli görmemiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler dersi kapsamında inceleme gezilerinin yapılmasının gerekli olduğunu bildirmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. sosyal bilgiler Dersinde İnceleme Gezilerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Gerekli	18	100	27	93.1	45	95.7
Gerekli değil	-	-	2	6.9	2	4.3
Toplam	18	100	29	100	47	100

Şekil 4 incelendiğinde sosyal bilgiler dersinin öğretiminde inceleme gezilerinin çoğunlukla yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı (%38.3), öğrenmede kalıcılığı sağladığı (%36.2), konuları somutlaştırdığı (%23.4), etkili öğrenmeyi sağladığı (%23.4) ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı (%14.9) için gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları; inceleme gezilerinin öğrencilerin ilgisini çektiği (%8.5), konuların uygun olduğu (%4.3), öğrenilen bilgileri pekiştirdiği (%4.3), beceri geliştirdiği (%2.1), tarih ve doğa bilincini kazandırdığı (%2.1) için gerekli gördüğü belirlenmiştir.





Şekil 4. Sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin yapılma gerekçeleri

Sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin “yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması”nı gerekçe gösteren (f=18) bazı öğretmen görüşleri “Evet çünkü yapılandırmaca eğitimim en üst aşaması yaşayarak öğrenme bu gezilerde en iyi derecede gerçekleşir ayrıca tarihsel empati, anı hissetme, coğrafi, tarihi her şeyle ilgili manevi değerler en güzel şekilde verilebilir.” (Ö6), “Kesinlikle düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler hayattır, doğadır, yaşamdır, dört duvar arasında işlenmemeli. Yaparak yaşayarak öğrenmelidir.” (Ö7), “sosyal bilgiler dersinde inceleme gezisine gerekli buluyorum. Çünkü öğrencilerin teorik olarak kitaplarda gördükleri bilgilerin somutlaştırır yaparak yaşayarak öğrenme açısından gezi gözlemin çok önemli olduğuna inanıyorum.” (Ö21) şeklindedir. İnceleme gezilerini sosyal bilgiler dersinde “öğrenmede kalıcılığı sağlaması” kategorisi kapsamında gerekli gören öğretmenlerin (f=17) bu kategoriye ilişkin bazı doğrudan ifadeleri ise şöyledir: “İnceleme gezilerinin yapılması sosyal bilgiler dersi açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Görev ve yaşayarak öğrenme öğrencilerin daha kalıcı öğrenme fırsatına sahip olmasını sağlayacaktır.” (Ö13), “Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Tarih ve Coğrafya ağırlıklı konularda yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcılığı en yüksek öğrenme olduğu görüşündeyim.” (Ö34), “Kesinlikle imkanlar geniş olsa Örneğin Mercidabık Savaşı’nı alan gezisi yaparak anlatmayı tercih ederdim tarihi olayı yerinde anlatmanın daha kalıcı olacağını düşünüyorum.” (Ö45). İnceleme gezilerini “konuları somutlaştırması” kategorisi kapsamında gerekli gören öğretmenlerin (f=11) bu kategoriye ilişkin bazı doğrudan ifadeleri şöyledir: “Kesinlikle evet yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcılığı daha fazladır. Bir diğer neden ise sosyal bilgiler dersinin soyutluktan çıkarıp somutlaştırmasıdır.” (Ö12), “Evet çok gerekli özellikle tarih konularında gördüğümüz yerler ile beraber öğrenmek kalıcı hale geliyor bilgiyi somutlaştırma kalıcı olması sağlanıyor.” (Ö22), “Evet inceleme gezileri öğrenilenleri somutlaştırmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi için önem arz etmektedir.” (Ö37). İnceleme gezilerini “etkili öğrenmesi sağlaması” kategorisi kapsamında gerekli gören öğretmenlerin (f=11) bu kategoriye ilişkin bazı doğrudan ifadeleri şöyledir: “Kesinlikle düşünüyorum çünkü sosyal bilgiler dersi hayatın içinden bir kesit ve bu dersin sınıf ortamında olduğu kadar inceleme gezi ve gözlem yapılarak daha da verimli olacağına inanıyorum.” (Ö10), “Evet, özellikle tarihi kalıntıların bulunduğu ve yeryüzü şekillerinin bizzat incelenerek derslerde işlenirken hayali değil somut olarak bilerek daha doğru ve daha verimli ders işlerine bileceğini düşünüyorum. Hatta öğrencilerle birlikte inceleme gezilerini yapılmasının çok daha kalıcı bir eğitim olması adına yararlı olacağına inanıyorum.” (Ö17), “Evet bence çok önemli. Örneğin 2 yıl önce bakanlık okulumuzdan bir öğretmen ve bir grup öğrenciye Ordu iline gönderdi. Bu gezide öğrencilerin Karadeniz kültürü ile ilgili birçok bilgi edindiklerini gördüm. Bir hafta boyunca horondan bahsettiler.” (Ö24). İnceleme gezilerini “öğrenmeyi kolaylaştırması” kategorisi kapsamında gerekli gören öğretmenlerin (f=7) bu kategoriye ilişkin bazı doğrudan ifadeleri ise “Evet gerekli görüyorum

özellikle bu geziler öğrenilen bilginin kalıcılığını sağladığı, konuyu somutlaştırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı için yapılmalı.” (Ö18), “sosyal bilgiler dersinde inceleme gezisinin gerekli olduğunu düşünüyorum öğrencilerin gezip görerek daha iyi anlayıp kavraması kolay hale gelmektedir.” (Ö25), “Sosyal bilgiler dersi için özellikle inceleme gezisi gereklidir. Çünkü konuların tam olarak kavranıp yaşatılması için öğrencilerin görüp yaşamaları önemlidir. Böylece daha kolay öğrenilir.” (Ö32) şeklindedir.

Ayrıca sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin “ilgi çekici olması” (Ö26, Ö28, Ö39 ve Ö47), “ders konularının uygun olması” (Ö5 ve Ö41), “öğrenilen bilginin pekiştirilmesi” (Ö38 ve Ö47), “beceri geliştirmesi” (Ö40), “tarih ve doğa bilinci kazandırması” (Ö3) gibi gerekçelerle de gerekli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Ö11 ve Ö27 kodlu katılımcılar sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerini gerekli görmemiş ancak bu görüşlerine ilişkin herhangi bir gerekçe belirtmemiştir.

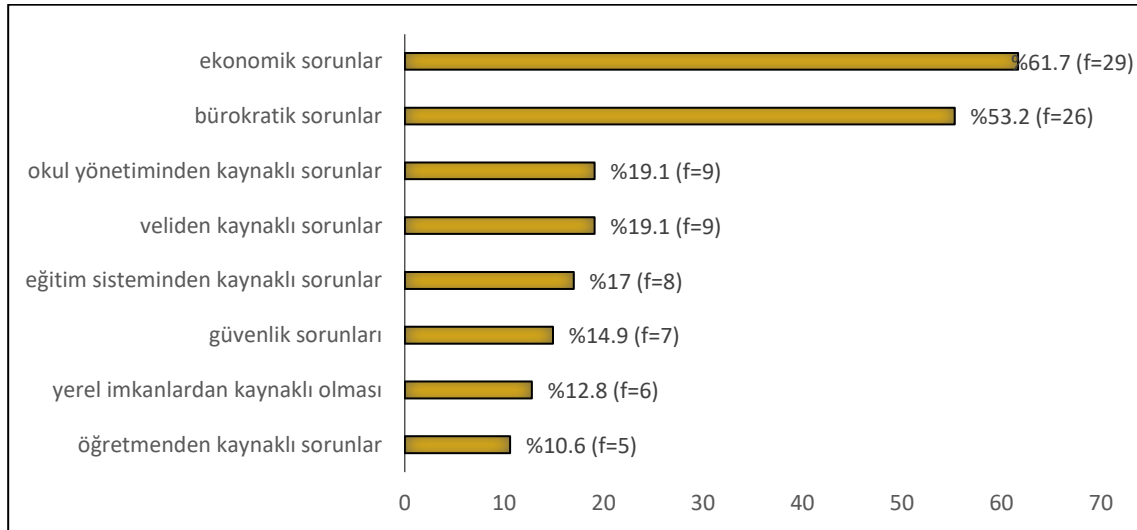
### ***İnceleme Gezilerinin Önündeki Engellere İlişkin Bulgular***

Öğretmenlerin inceleme gezilerinin yeteri kadar yapıp yapılmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamının (%97.9) sosyal bilgiler dersi kapsamında inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirttiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte sadece bir öğretmen (Ö35) inceleme gezilerinin yeteri kadar yapıldığını belirtmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. İnceleme Gezilerinin Yeteri Kadar Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Görüşler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yapılmıyor	17	94.4	29	100	46	97.9
Yapılıyor	1	5.6	-	-	1	2.1
Toplam	18	100	29	100	47	100

Sosyal bilgiler dersinde yeteri kadar inceleme gezisi yapılmadığını belirten öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde çoğunlukla ekonomik (%61.7) ve bürokratik (%53.2) sorunların gerekçe gösterildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar (%19.1), veliden kaynaklanan sorunlar (%19.1), eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar (%17), güvenlik sorunları (%14.9), yerel imkânlardan kaynaklanan sorunlar (%12.8) ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar (%10.6) da gerekçe gösterilerek inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığı belirtilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. İnceleme gezileri önündeki engeller

Ekonomik sorunlardan dolayı inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirten bazı katılımcı ifadeleri “Çocukların kapalı ortamlardan çıkıp olayın geçtiği yerleri görmesi daha önemli. Ama ekonomik sebeplerden dolayı yeteri kadar yapılmıyor.” (Ö11), “Yeteri kadar inceleme gezisi yaptığımı düşünmüyorum geziler yapılmalı maddi durum olmaması

engellerden en önemlilerindedir.” (Ö39), “Yapıldığını düşünmüyorum en önemli engel maddi olanaklar diye düşünüyorum Bürokraside engel herhâlde tüm yük geziyi götürene kalıyor.” (Ö41) şeklindedir. Bürokratik sorunlardan dolayı inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirten bazı ifadeler ise şöyledir: “Yeterince geziler yapılmıyor bürokratik engeller nedeni ile gezilerimizi gayri resmi yapıyoruz.” (Ö7), “Yeteri kadar inceleme gezisi yapılamıyor. İnceleme gezisi yapalım ama sebepleri Milli Eğitim’de izin alma işlemlerinin uzun olması ve zaman alması gidilecek öğrencilerin verileri ile ilgili izin işlemleri inceleme gezisi arasında öğrencilerden kaynaklanabilecek disiplin sorunları planlama ve hazırlığın zor ve yorucu olması araç bulma zorluğu...” (Ö21), “Hayır yeterli değil gezi işlerinin önünde çok fazla idari izin vb. var” (Ö37), “Maalesef hayır izin sürecinin zor ve prosedürün fazla olması ve ulaşım problemlerinin olması” (Ö45).

Okul yönetimi sebebiyle inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; okul idaresinin sorumluluk ve risk almaktan kaçınmasının ve öğretmene yeteri kadar destek vermemesinin vurgulandığı görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin bazı doğrudan ifadeler “Hayır gerekli yazışmaların izin işlemlerinin uzun sürmesi öğrenci ve okul idaresinin maddi açıdan sorun oluşturması...” (Ö29), “Düşünmüyorum. Temel engel veli izinleri ve okul idarecilerinin risk almak istememesi...” (Ö38), “Hayır düşünmüyorum. Çünkü bu konuda veli ve okul idaresi gerekli maddi ve manevi destek sağlamıyor.” (Ö46) şeklindedir. Veliden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde ise özellikle velinin sorumluluk ve risk almaktan kaçındığına, öğretmene yeteri kadar destek vermediğine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bazı katılımcıların bu bulguya ilişkin doğrudan ifadeleri ise “Hayır gerekli zemin ve şartlar sağlanamayabiliyor. Veli ve okul idaresinin sorumluluktan kaçınması ve tüm sorumluluğun öğretmene yüklenmesi de gezilerin az yapılmasında etkili” (Ö16), “Yeteri kadar inceleme gezisi gerçekleştirilmiyor. Çünkü velilerin desteğinin yetersiz olması yaşanan bazı trafik kazalarının verdiği tedirginlik maddi sıkıntılar vb.” (Ö36), “Veli ve okul idaresinden destek görmemek” (Ö42) şeklinde olmuştur.

İnceleme gezilerinin önündeki engellerden biri olarak ifade edilen eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde; sosyal bilgiler ders saatinin az olması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, öğretim programının yoğun olması nedenleriyle inceleme gezilerinin yeterince yapılamadığı belirtilmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şöyledir: “Yeterli yapılmıyor. Resmi işlerin yoğunluğu sorumluluk, müfredatı yetiştirme birazda olsa gezi sayısının az olmasının sebebi diye düşünüyorum.” (Ö2), “Hiç yapamıyoruz maalesef sistem buna çok elvermiyor ders saatlerinin de bu konuda yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö10), “Yeteri kadar yapılamamakta. Bu durum nedenlerinden birisi yoğun olan sosyal bilgiler müfredatı bir diğer neden ise maddi olanaklardır. Öğrencinin yaş grubunda göz önüne alınması gereken bir diğer etken” (Ö12). Güvenlik sorunlarından dolayı sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirten bazı katılımcı ifadeleri ise “Hayır, yeteri kadar yapılmıyor. Çünkü güvenlik riski, bürokratik engeller, mali sorunlar ve öğretim programını yetiştirme kaygısı inceleme gezileri önündeki en büyük engellerdir. Dahası sınıfların kalabalık olması, ders yükünün fazla olması diğer engellerdendir.” (Ö1), “Hayır çünkü alınması gereken izinler güvenlik sıkıntısı var.” (Ö9), “Çok az gerçekleştiriyorlar çünkü önünde izin almak için çok uğraş gerektirmiyor. Riskleri fazla” (Ö15) şeklindedir. Kimi öğretmenler ise yerel kaynakların yetersizliği, özellikle yaşanan şehrin imkânlarının kısıtlı olmasından dolayı inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını “Hayır düşünmüyorum öğrenci izin alma sıkıntısı ve okulumuzun bulunduğu hinterlant gereği maddi imkanlarının sıkıntılı olması” (Ö23), “Hayır şehrin imkanları kısıtlı, okullarında imkân yok araç bulunmuyor Milli Eğitim daha çok teşvik etmeli imkanlar sağlamalıdır.” (Ö24), “Yeteri kadar inceleme gezisi yapıldığını düşünmüyorum bunun birçok sebebi olduğu görüşümdedir şehirlerin imkansızlığı ve bazı izin prosedürlerinden dolayı öğretmenlerin inceleme gezisinden uzak durduğunu düşünüyorum.” (Ö34) şeklindeki ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

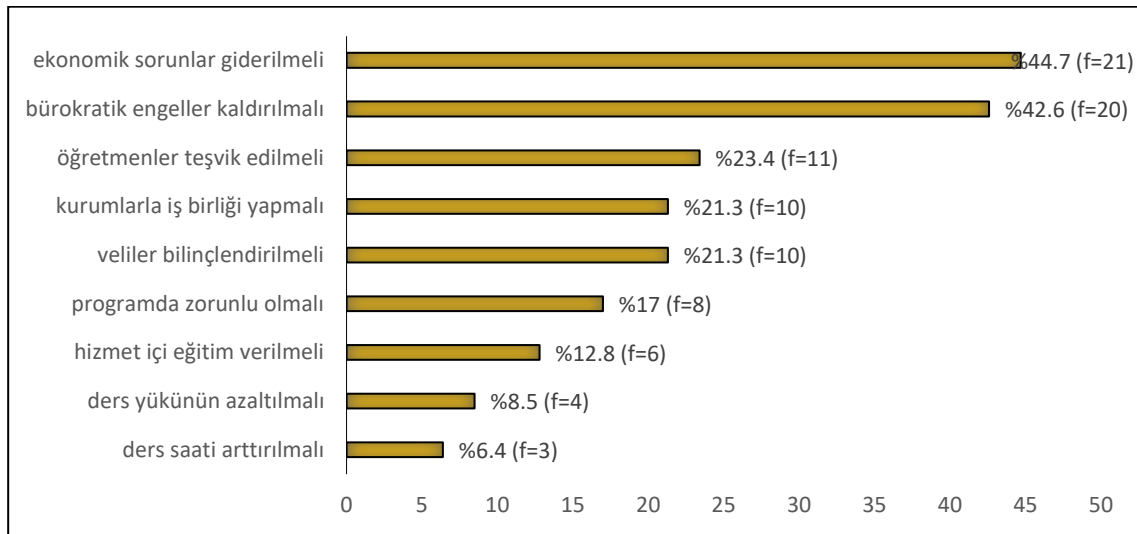
Öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçınması, bu konuda yeterince güdülenmemiş olmaları, inceleme gezilerine yönelik gerekli eğitimi almamaları ve bilgi eksikliği inceleme gezileri

önündeki öğretmen kaynaklı engeller olarak belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin bazı katılımcı ifadeleri “Hayır, öncelikle öğretmenlerin bu konuda yetersiz güdülenmişlikleri gelir. Şöyle ki öğrencilik hayatı boyunca inceleme gezisine katılmamış, seminer döneminde ise bu konuda eğitim almamış bir öğretmenden bu yöntemin etkililiğine olan inancın tam olması beklenemez. Ek olarak gerek idarecilerin gerek velilerin de bu konudaki isteksizlikleri aynı zamanda ulaşım ve izin gibi mali ve idari sıkıntılar en büyük sebepleri teşkil etmektedir.” (Ö5), “Yeni atandım fazla bir bilgim yok, nasıl yapılacağını bilmiyorum.” (Ö19), “İnceleme gezilerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum en temel iki engel sorumluluk almaktan kaçınmak ve maliyetler” (Ö28) şeklindedir.

Daha önceden de ifade edildiği gibi inceleme gezilerinin yeteri kadar yapıldığını belirten tek öğretmen olan Ö35, bu araştırmanın yapıldığı zamana kadar hiçbir inceleme gezisi faaliyetinde bulunmamış buna rağmen “Uygun olan yerlerde gerekli ölçüde gerçekleştiğini düşünüyorum. Gezilerin yapılıp yapılmamasında bulunulan yerdeki gezilecek yerlerin olup olmadığı da önemli” ifadeleriyle yeteri kadar inceleme gezisinin yapıldığını belirtmiştir.

### ***İnceleme Gezilerinin Önündeki Engellerin Kaldırılmasına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular***

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezileri önündeki engellerin kaldırılmasına ilişkin çözüm önerileri de incelenmiştir. Buna göre ekonomik sorunların giderilmesi (%44.7), bürokratik engellerin kaldırılması (%42.6), öğretmenlerin teşvik edilmesi (%23.4), kurumlarla iş birliği yapılması (%21.3), velilerin bilinçlendirilmesi (%21.3), programda zorunlu olması (%17), hizmet içi eğitim verilmesi (%12.8), ders yükünün azaltılması (%8.5) ve ders saatinin artırılması (%6.4) şeklindeki çözüm önerilerine ulaşılmıştır (Şekil 6). Bu veriler değerlendirildiğinde ağırlıkta ekonomik sorunların giderilmesi ve bürokratik sorunların kaldırılması üzerinde yoğunlaşıldığı dikkat çekmektedir.



Şekil 6. İnceleme gezilerinin önündeki engellerin kaldırılmasına ilişkin öneriler

Sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin önündeki engellerin aşılması için ekonomik sorunların ortadan kaldırılması gerektiğini belirten bazı doğrudan ifadeler “Bakanlık tarafından bunun için okullara ödenek gönderilmeli.” (Ö8), “Bu gezilerin yapılması için bence ara tatil ve yaz tatillerinde bir planlama yaparak ve Milli Eğitim’den bu geziler için bir bütçe ayrılarak bu gezilerin yapılması sağlanabilir.” (Ö13), “Bakanlık öğretmenleri teşvik etmesi mali imkanlar sağlaması gerekir. Bir yıl içinde belirli yerlere öğrencilerin öğretmenler ile birlikte gezmesi sağlanmalı. Örneğin hiçbir ortaokul öğrencisi Çanakkale’yi gezmeden mezun olmamalı öğrenciler 50 yıl sonra bile edindikleri bilgileri hatırlayacaklardır daha da önemlisi özümseyeceklerdir.” (Ö24) şeklinde olmuştur. Bunun yanı sıra inceleme gezilerinin önündeki engellerden biri olarak gösterilen bürokratik engellerin ortadan kaldırılması gerektiğini belirten bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri ise “Bürokratik engeller kaldırılmalı

öğretmenlerin görüşlerine daha sık yer verilmelidir.” (Ö7), “Bürokratik engeller kaldırılmalı maddi olanaklar genişletilmeli. Bürokratik prosedürler gevşetilmelidir.” (Ö31), “İnceleme gezilerinde bütün sorumluluğun öğretmene bırakılmaması prosedürün kurallarının kolaylaştırılması Milli Eğitimin maddi ve ulaşım olarak desteklenmesi” (Ö44) şeklindedir.

İnceleme gezilerinin önündeki engellerin kaldırılmasına ilişkin çözüm önerisinde bulunan bazı sosyal bilgiler öğretmenleri, bu gezilerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri “Okullarda öğrencilerle birlikte gezilerin yapılması için öğretmenleri teşvik edici çalışmaların yapılması etkili olacaktır.” (Ö17), “Geziye yönelik eğitim verilmeli, öğretmenler özendirilip teşvik edilmeli ve üzerimizdeki ağır yasal şartlar hafifletilmelidir.” (Ö18), “Devlet öğretmeni teşvik edebilir veya öğretmene fazladan para yardımı yapılabilir.” (Ö39) şeklindedir. Sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin önündeki engellerin aşılması için çeşitli kurumlarla iş birliği yapılması gerektiğini belirten bazı katılımcıların bu görüşlerine ilişkin bazı ifadeleri “Maliyetler okul bütçesi ile karşılanabilir öğrencilerin sorumluluklarını almak için emniyet ile iş birliği yapılabilir.” (Ö28), “Aile ile ilgili izinlerde elektronik sistem ve web üzerinden izin alınabilir yasal sorumluluk öğretmen ve idare yerine daha üst kurumlarla paylaşılabilir” (Ö37). “En önce toplumun her yönüyle gelişimini tamamlaması gerekir kişisel toplumsal ekonomik devlet bu işin ilk basamağı en önemli basamağı diye düşünüyorum. Tabii halk olarak destek vermemiz çok önemli. Kısacası birçok kurumla iş birliği yapılarak bu sorun çözülebilir” (Ö41) şeklinde olmuştur.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları inceleme gezilerinin önündeki engellerin aşılmasının velilerin bilgilendirilmesi/bilinçlendirilmesiyle mümkün olacağını belirtmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Öğrenci velilerine bu konuda seminerler verilerek bilinçlendirilmesi, Milli Eğitim'e Gezi ile ilgili yeterli bir maddi ödenek ödenmesi gereklidir. Örneğin bu şekilde Ankara'daki bir müze ziyaret edilebilir.” (Ö32), “İnceleme gezileri yapan arkadaşlarımla karşılaştığı en büyük problem veli iş birliği bazı veliler bu gezileri uygun görmüyor. Hele ki Doğu illerinde, bu nedenle bilinçlendirilmeli.” (Ö35), “Okulda gezi yapılabilmesi için gerekli kişilerin, kurumların ve velilerin daha aktif ve bilinçli olması gerekir.” (Ö45). Kimi öğretmenler ise inceleme gezilerinin programda zorunlu olması gerektiği şeklinde çözüm önerisinde bulunmuştur. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler “Bunun için bu gezilerin en üst mercii tarafından desteklenmesi gerekir. Ayrıca yıllık planlama bu gezileri eklenmeli ve zorunlu olmalıdır. İzin alma işlemlerinin kolaylaştırılması gerekmektedir.” (Ö34), “İnceleme gezilerinin müfredata girmesi ve zorunlu hâle gelmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö38), “Okul izni ve veli izniyle bu iş bitmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı yapılacak gezilere önceden bölge bölge, il il belirleyip müfredatına zorunlu koymalıdır.” (Ö47) şeklinde dile getirilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin önündeki engellerin ortadan kalkmasının öğretmenlerin alacakları hizmet içi eğitimlerle veya seminerlerle mümkün olacağını belirten bazı doğrudan ifadeler “Eğitim tüm kademelerinde bu etkinliğe zorunlu olarak yer verilmelidir. Eğitimciler bu konuda seminerler verilmelidir. Öğretmenler, idareciler ve veliler bu konuda bilgilendirilmelidir. Ulaşım ve izin gibi sorunlar giderilmelidir.” (Ö5), “Öğretmenlere gezi planlama konusunda seminerler düzenlenebilir. İl Milli Eğitimleri gezi planlama ve uygulama çalışmaları yapıp bu konuda okullara yardımcı olabilir.” (Ö19), “Öğretmenlere gerekli seminerler yapılarak gezilerin amacı ve planlaması daha iyi anlatılmalıdır.” (Ö43) şeklindedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders yükünün azaltılmasıyla da sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin önündeki engellerin aşılabileceği belirtilmiştir. Söz gelimi “Bürokratik engeller kaldırılmalı, programda zorunlu olmalı ve bunun için bir bütçe ayrılmalı, öğretmenlerin ders yükü azaltılmalı öğretmenler teşvik edilmeli.” (Ö1), “Millî eğitim özellikle tarih coğrafya gibi derslerde bunu zorunlu yapmalı bürokrasi azaltılmalı tam maddi destek sağlanmalı öğretmenlere bu gezi için teşvik edici puan ücret vs. ödenmeli öğretmenin ders yükü azaltılmalı veliler bilinçlendirilmeli.” (Ö6) ve “Okullara maddi destek sağlanıp bunun kalem kalem kontrol edilmeli, öğretmenin üzerindeki ders yükü hafifletilmeli, gerekli izin

işlemlerinin okul müdürlüklerine verilmeli.” (Ö29) şeklindeki ifadeler buna örnektir. Ayrıca sosyal bilgiler ders saatinin arttırılması gerektiği de önerilen çözümler arasındadır. Öğretmenlerin “Öncelikle ders saatleri arttırılabilir ayrıca bu konu da izin almak için birçok yere başvurmak ve evrak hazırlamak gerekli bunları en azından bir düzenlemek ve bu yükü biraz hafifletmek gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö10) ve “Öğretmenin ders yükü azaltılmalı, sosyal bilgiler ders saati arttırılmalı.” (Ö27) gibi ifadeleri bu görüşlerine örnek teşkil etmektedir.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Mevcut araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin inceleme gezilerini gerçekleştirme durumları analiz edilmiş ve öğretmenlerin %38.3'ünün en az bir defa inceleme gezisi gerçekleştirdiği, %61.7'sinin ise herhangi bir inceleme gezisi faaliyetinde bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi bu çalışmanın yürütüldüğü zamana kadar inceleme gezilerini hiç gerçekleştirmemiştir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin %69.2'sinin; Mazman (2007) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin %61'inin en az bir kez inceleme gezisi gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Çetin vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada ise Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin %82'si; Tunç (2006) tarafından yapılan çalışmada Coğrafya öğretmenlerinin %71'i; Aycan (2008) tarafından yapılan çalışmada Biyoloji öğretmenlerinin yaklaşık %56'sı; Serin (2003) tarafından yapılan çalışmada ise Din Kültürü öğretmenlerinin %30'u inceleme gezisi gerçekleştirmiştir. Özay (2003) ise eğitim öğretim sürecinde okullarda öğretmenlerin sadece %27'sinin inceleme gezilerini tercih ettiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi alanyazında farklı yıllarda yapılan çalışmalarda inceleme gezilerini gerçekleştiren öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu ancak bu oranın son yıllarda daha da düştüğü göze çarpmaktadır. Yine uluslararası alanyazın incelendiğinde inceleme gezilerini kullanan öğretmenlerin (%51) oranı sabit kalsa da son yıllarda öğretmenler tarafından bu etkinliklerin daha az sıklıkta tercih edildiği görülmektedir (Kenna, 2019). Bu bağlamda son yıllarda ulusal çapta inceleme gezilerini gerçekleştiren öğretmen sayısının da düştüğü söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin %51.7'sinin, kadın öğretmenlerin ise %16.7'sinin inceleme gezisi gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre inceleme gezisi gerçekleştirme oranlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak Mazman (2007) tarafından yapılan çalışmada kadın ve erkek öğretmenler arasında inceleme gezilerini gerçekleştirme durumları açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla son yıllarda kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezileri gerçekleştirme oranlarının düşüş gösterdiği söylenebilir.

Mevcut araştırmada inceleme gezilerini gerçekleştiren Sosyal bilgiler öğretmenlerinin (f=18) bu gezileri gerçekleştirme sıklıkları da incelenmiştir. Buna göre inceleme gezisi gerçekleştirme sıklığının en fazla dört olduğu başka bir ifadeyle hiçbir öğretmenin beş ve üstünde inceleme gezisi gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Kenna'nın (2019) çalışmasında inceleme gezilerini gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin (f=36) %30.6'sının bir kez, %25'inin iki kez, %27.8'inin üç kez ve %16.6'sının ise dört kez ve üstünde inceleme gezilerini gerçekleştirdiği; Mazman'ın (2007) çalışmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin %4.5'inin her zaman, %13'ünün çoğunlukla, %43.5'inin ise bazen inceleme gezilerini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Dahası öğretmenlerin %56.6'sı hazırlamış oldukları yıllık planlarda inceleme gezilerine hiç yer vermemişken, %20.3'ü bir kez, %14'ü iki kez, %4.9'ü üç kez ve %4.2'si ise dört ve dörtten fazla sayıda yıllık planlarda inceleme gezilerine yer vermiştir. Bu bağlamda gerek mevcut araştırmaya gerekse alanyazındaki çeşitli araştırmalara göre öğretmenlerin meslek hayatları boyunca derslerinde inceleme gezilerine sıklıkla yer vermedikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında inceleme gezisi gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kısa süreli/günübirlik geziler gerçekleştirdiği; az bir bölümünün ise uzun süreli/konaklamalı geziler gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Kısa süreli/günübirlik inceleme gezisi gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu inceleme gezisi türünü düzenleme gerekçeleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun güvenlik ve ekonomik nedenleri gerekçe göstererek bu gezi türünü tercih ettikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de güvenlik ve ekonomik sorunların genel anlamda inceleme gezilerinin önünde engel teşkil ettiği görülmektedir (Güven, Gazel ve Sever 2004; Karakaş-Özür, 2010; Mazman, 2007; Orion vd., 1997; Orion ve Hofstein, 1994; Öztürk ve Baysal, 1999; Simmons, 1998; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Dolayısıyla inceleme gezilerinin önündeki bu engellerin öğretmenlerin gerçekleştirdikleri inceleme gezisi türünü de etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda inceleme gezisi gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih mekân, doğal ortam, müze, hayvanat bahçesi ve kütüphaneleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Kenna (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenleri gezi yeri olarak daha çok müze, tiyatro, lunapark, hükümet binası, yerel, eyalet veya ulusal park, anıt, işletme ve bilim merkezlerini tercih etmiştir. Kuşkusuz öğretmenlerin inceleme gezileri tercihleri üzerinde öğretim programının içeriği etkili olmuştur. Bu bağlamda SBDÖP (MEB, 2018) incelendiğinde mevcut araştırmada gezi yeri olarak tarihi mekanların ve doğal ortamların daha çok tercih edilmiş olması programın içeriğiyle uyumluluk göstermektedir.

İnceleme gezilerini gerçekleştiren öğretmenlerin gezi sırasında daha çok anlatım, yaparak yaşayarak, inceleme, gezi-gözlem ve soru-cevap öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca gezi esnasında araştırma, rehber, drama, haritalama, fotoğraflama, not tutma, donuk imge ve beyin fırtınası gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin de kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde anlatım, tartışma, soru-cevap ve beyin fırtınasının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri olduğu görülmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları anlatım ve soru cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf dışı inceleme gezilerinde de sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Dahası mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin %11.1'i inceleme gezileri esnasında rehber bulundurmaya tercih etmiştir. Alanyazın incelendiğinde "öğretmenlerin %22.2'si ziyaret edilen mekânlarda bir rehber bulmakta zorlanmışken %45.5'i zorlanmamış ve %32.3'ü ise herhangi bir rehber ihtiyacının olmadığını" (Yıldırım, 2012, s.78) ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında lisans, hizmet içi veya seminer eğitimi dönemlerinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine yönelik eğitim alma durumları ve bu gezileri gerçekleştirmeye dönük yeterlik algıları da incelenmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin neredeyse tamamının (%93.6) inceleme gezilerine dönük herhangi bir eğitim almadığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inceleme gezilerine dönük yeterlik algıları incelendiğinde ise öğretmenlerin neredeyse yarısının (%49) inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Alanyazındaki çeşitli araştırmalar da (Mazman, 2007; Özay, 2003; Serin, 2003) öğretmenlerin inceleme gezileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca gezi gözlem yöntemi de dahil olmak üzere çeşitli eğitim yöntem ve teknikleri hakkında gerekli eğitimleri almaktadır. Ancak inceleme gezilerinin uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgi lisans eğitimleri de dahil olmak üzere çoğu zaman öğretmen veya öğretmen adaylarına verilmemektedir. Dolayısıyla yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler göreve başladıktan sonra inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda çekinceli davranmaktadır (Mazman, 2007). Ayrıca Serin (2003), az sayıda öğretmenin göreve başladıktan sonra inceleme gezileriyle ilgili bilimsel yayınları takip ettiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda gerek lisans eğitimleri sürecinde inceleme gezileriyle ilgili yeterli eğitimi almayan gerekse göreve başladıktan sonra bu gezilerle ilgili yeterli bilimsel çalışmaları takip etmeyen öğretmenlerin

inceleme gezilerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yetersiz bulmalarının kaçınılmaz olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde inceleme gezilerinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde neredeyse tamamının bu derste inceleme gezilerinin yapılmasını gerekli gördükleri sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde inceleme gezileri çoğunlukla yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, öğrenmede kalıcılığı sağladığı, konuları somutlaştırdığı, etkili öğrenmeyi sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı için gerekli görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden bazıları inceleme gezilerinin öğrencilerin ilgisini çektiği, bu dersin konularının buna uygun olduğu, öğrenilen bilgileri pekiştirdiği, beceri geliştirdiği, tarih ve doğa bilincini kazandırdığı için sosyal bilgiler dersi öğretiminde bu gezileri gerekli görmüştür. Benzer biçimde birçok çalışmada da inceleme gezilerinin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırdığı, üst düzey düşünme becerilerini sağladığı ve çok yönlü yararlarının olduğu ortaya konmuştur (Alkış, 2008; Ballantyne ve Packer, 2009; Berberoğlu vd., 2013; Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Bozdoğan, 2007; Chin, 2004; Demirbaş, 2005; DeWitt ve Storksdiack, 2008; Dillon vd., 2006; Doğan, 2013; Doğanay, 1993; Ertaş, 2012; Gögebakan, 2008; Griffin, 2004; Güleç ve Alkış, 2003; Güler, 2009; Güler, 2011; Karakaş-Özür, 2010; Kızıldaş ve Sak, 2018; Knapp ve Barrie, 2001; Koca, 2014; Lakin, 2006; Markowitz, 2004; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013; Orion ve Hofstein, 1994; Orion vd., 1997; Özgen, 2011; Rudman, 1994; Tal ve Morag, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Dolayısıyla mevcut araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgili bilimsel yayınları takip etmemelerine rağmen inceleme gezilerinin yararlarına yönelik alanyazında ortaya konan sonuçların farkında oldukları söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin yeteri kadar inceleme gezisi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri nedenleriyle birlikte sorulmuştur. Biri dışındaki tüm öğretmenler ağırlıkta ekonomik ve bürokratik sorunları gerekçe göstererek sosyal bilgiler dersi kapsamında inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını belirtmiştir. Ayrıca okul yönetiminden, veliden, eğitim sisteminden, yerel imkânlardan, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ile güvenlik sorunları da gerekçe gösterilerek inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığı belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada (Akengin ve Demirsoy, 2011; Atayeter ve Tozkoparan, 2014; Atayeter ve Tozkoparan, 2016; Carrier, 2009; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çetin vd., 2010; Ersoy ve Kaya, 2009; Güven vd., 2004; Karakaş-Özür, 2010; Mazman, 2007; Orion ve Hofstein, 1994; Orion vd., 1997; Öztürk ve Baysal, 1999; Simmons, 1998; Tatar ve Bağrıyanık, 2012) başta bürokratik ve ekonomik, zorluklar olmak üzere ulaşım ve zaman baskısı gibi nedenlerle inceleme gezilerinin yeteri kadar yapılmadığı ortaya konmuştur. Yıldırım (2012, s.80), sosyal bilgiler öğretiminde sırasıyla “velilerin gezi masraflarını karşılamada sıkıntı çekmesi, gezilerin yasal sorumluluğunun ağır olması, yoğun ders programı nedeniyle zaman bulamama, gezi esnasında kaza ve tehlikelerle karşılaşma olasılığı, okul idaresinin geziler konusunda olumsuz tutuma sahip olması, kalabalık sınıfların yöntemi kullanmaya elverişli olmaması, gözlem gezisi yapacak uygun mekân bulamama” gibi zorluklar nedeniyle yeteri kadar inceleme gezilerinin yapılmadığını ifade etmiştir. Mazman (2007) ise sosyal bilgiler öğretiminde, ekonomik, bürokratik ve öğretim programının yoğunluğunu gerekçe göstererek sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeteri kadar inceleme gezilerini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Ballı (2009), Coğrafya öğretiminde yasal sorumluluk ve formalitenin çok fazla olması, idareci ve kurumların olumsuz tutumlara sahip olması gerek idarecilerin gerekse öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçınması, çok fazla prosedürün olması, yeterli maddi desteğin olmaması gibi zorluklar nedeniyle yeteri kadar inceleme gezilerinin yapılmadığı sonucuna varmıştır. Serin (2003) inceleme gezilerinin kullanımını etkileyen nedenleri; başta izin prosedürü ve disiplin sorunları olmak üzere ekonomik problemler, öğretmenden kaynaklanan sorular, ulaşım sorunu, zaman bulamama şeklinde sıralamıştır. Çetin vd. (2010) ile Tunç (2006) öğretmenlerin inceleme gezilerini kullanmamasının en önemli nedenlerinden birisinin ekonomik zorluklar olduğunu ifade



etmişken; Taşkaya ve Bal (2009) ise bu durumunun nedenini okulun imkânlarının kısıtlı olmasına bağlamıştır. Aycan (2008) yasal sorumluluğun fazla olması, disiplin sorunun olması, zor bir organizasyon olması ve ekonomik sorunları inceleme gezileri önündeki engeller olarak belirtirken; Özay (2003) ise daha çok okul idaresinden kaynaklanan sorunları engel olarak görmüştür. Dolayısıyla inceleme gezilerinin önündeki zorluklara/engellere ilişkin mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlar ile alanyazındaki farklı araştırmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Geçen zamana rağmen inceleme gezilerinin önündeki engellerin küçük farklılıklarla da olsa hala güncel olması üzerinde düşünülmesi gereken konulardan biridir.

Mevcut araştırmada inceleme gezileri önündeki engellere yönelik öğretmenler daha çok ekonomik sorunların giderilmesi ve bürokratik engellerin kaldırılması şeklinde çözüm önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin inceleme gezilerini düzenlemeye teşvik edilmesi, kurumlarla iş birliği yapılması, velilerin bilinçlendirilmesi, programda zorunlu olması, hizmet içi eğitim verilmesi, ders yükünün azaltılması ve ders saatinin arttırılmasının da inceleme gezilerinin önündeki engellere çözüm olabileceği ifade edilmiştir. Alanyazında inceleme gezilerinin önündeki engellerin kaldırılması gerektiği birçok çalışmada üzerinde durulan konulardan biridir (Alkış, 2008, Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Kamber, 2007; Mazman, 2007; Uludağ, 2003). Çetin vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler inceleme gezilerinin daha sık uygulanması için daha çok ekonomik problemlerin giderilmesi gerektiği şeklinde çözüm önerisinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler bürokratik işlemlerin kolaylaştırılması, öğretim programında daha çok yer verilmesi, MEB'in öğretmenleri teşvik etmesi, okul aile iş birliğinin sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği şeklinde çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuştur. Yıldırım (2012), sadece inceleme gezilerinde kullanılmak üzere MEB tarafından okullar için bütçe ayrılması, yasal prosedürün öğretmenlerin lehine olması, öğretim programının veya kılavuz kitaplarının ilgili kısımlarında inceleme gezilerine yer verilmesi, zümre öğretmenler kurul kararları ve yıllık planlarda yıl içerisinde yapılacak inceleme gezilerine yer verilmesi, seminer ve hizmet içi çalışmalarıyla öğretmenlerin bilgilendirilmesi, inceleme gezileriyle ilgili rehber ve el kitaplarının hazırlanması gibi birçok çözüm önerisinde bulunmuştur. Mazman (2007), sosyal bilgiler öğretmenleri inceleme gezileri konusunda eğitilmeli, yapılacak eğitimlerle öğretmenler, inceleme gezilerini kullanmaları konusunda teşvik edilmeli, eğitim öğretim süresince bu gezileri kullanan öğretmenler çeşitli şekillerde (ek sicil puanları, teşekkür belgeleri... vb.) ödüllendirilmeli, inceleme gezilerinin uygulanması için öğretim programlarında daha fazla yer verilmeli, gerekirse programlarda en az yılda bir defa uygulanması zorunlu hale getirilmeli, veliler ve okul idaresi inceleme gezileri konusunda bilinçlendirilmeli ve bu konuda onların desteği alınmalı, bürokratik engeller ortadan kaldırılmalı şeklinde çeşitli çözüm önerisinde bulunmuştur. Dolayısıyla mevcut araştırmada inceleme gezilerinin önündeki zorluklara/engellere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerdikleri çözüm önerileri ile alanyazındaki farklı araştırmalarda yer verilen çözüm önerilerinin benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda inceleme gezileri önündeki engellere ilişkin çözüm önerilerinin de hala güncelliğini koruması ve geçen zamana rağmen hala önerilen çözüm önerilerinin yerine getirilememiş olması araştırmacıları alternatif çözüm önerilerine itmektedir. Nitekim Koca (2014), öğretmen eşliğinde geleneksel olarak gerçekleştirilen inceleme gezilerine alternatif olarak fotoğrafları ve sanal alan gezilerini önerirken; Demir (2021) ise veli eşliğinde gerçekleştirilecek aile katımlı inceleme gezilerini alternatif bir yaklaşım olarak önermektedir.

### **Öneriler**

Bu araştırmanın çalışma grubunu sadece Kilis ili merkez ilçede görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Araştırmacılar başta Coğrafya ve Fen Bilimleri olmak üzere farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin de inceleme gezilerine yönelik görüşlerini alabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimi döneminde, görevde olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ise

hizmet içi veya seminerlerle inceleme gezilerine yönelik teorik ve uygulamalı ders veya eğitimler verilebilir. Bununla birlikte mevcut araştırmadaki öğretmenlerin önerileri ile ilgili alanyazındaki inceleme gezilerine dönük öneriler bu araştırmanın sonucunda da önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Akengin, H., & Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 5-23.
- Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. R. Özey & A. Demirci (Ed.), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* içinde (ss. 77-106). Aktif Yayınevi.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimi'ne" ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme. H. Babacan & S. Özer (Ed.), *Sosyal ve liberal bilimlerde yeni yönelimler* içinde (ss. 171- 188). Gece Kitaplığı.
- Ay, M. A. (2015). *Gezi gözlem ve inceleme yönteminin 7. sınıf sosyal bilgiler programında "ekonomi ve sosyal hayat" ünitesinde vakıflar konusunun işlenmesinde öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi* (Tez no. 399357) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Aycan, D. (2008). *Gezi-gözlem yönteminin biyoloji öğretimindeki önemi ve diğer öğretim yöntemleri arasındaki yeri (Ankara ili örneği)* (Tez no. 226924) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Anı yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), (21), 55-69.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262.
- Ballı, A. (2009). *9. sınıf fiziki coğrafya konuları öğretiminde gezi gözlem yönteminin önemi (bağcılar ilçesi örneği)* (Tez no. 231820) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B., & Yalçın Özdilek, Ş. (2013). Sınıf dışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi örnek olay incelemesi: Çanakkale bilim kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1177-1198.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Tez no. 207028) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Human Kinetics.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Chin, C. (2004). Museum experience: A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(3), 1823-1841.
- Çetin, M. A., & Metin, C. (2013). Mezarlık ve şehitlik ziyaretlerinin tarih bilgisi ve bilincinin oluşumunda ve öğrencinin akademik başarısındaki etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 44-66.
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158-180.

- Demir, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretim programında müze eğitimiyle ilişkilendirilen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımları (Tokat ili örneği)* (Tez no. 395142) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Demir, Y. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği* (Tez no. 676230) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir
- Demirbaş, M. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde sosyal öğrenme teorisinin öğrenme ürünlerine etkisinin incelenmesi* (Tez no. 159047) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Doğan, Y. (2013). *Fiziğin konaklamalı kamp deneyimiyle zenginleştirilmiş sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar aracılığıyla bağlamsallaştırılma sürecinin değerlendirilmesi* (Tez no. 349929) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları*. Milli Eğitim Basımevi.
- Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yay.
- Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez no. 305894) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* (Tez no. 279840) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Gögebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.
- Gökkaya, A., K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Gönenç, S., & Açıkalın M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Güler, A. (2009). *Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkinliğinin ölçülmesi (Ankara ili ilköğretim 1. kademe 3. sınıf sanat etkinlikleri dersi örneği)* (Tez no. 228348) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Güngör, B. E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze alışkanlıkları (Erzurum ili örneği)* (Tez no. 423553) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Güven, A., Gazel, A. A., & Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- İnan-Koroğlu, F. (2006). *İlköğretim I. kademe beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili sorunlar* (Tez no. 191191) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak: bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 43-74). Pegem Akademi.
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.

- Karakaş-Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Tez no. 279700) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Karakaş-Özür, N., & Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 324-347.
- Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müze alışkanlıkları (Giresun ili örneği)* (Tez no. 407616) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Kenna, J. L. (2019). Field trips among secondary social studies teachers in florida. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 1-16.
- Kenna, J. L., & Russell, W. B., (2015). Tripping on the core: Utilizing field trips to enhance the common core. *Social Studies Research and Practice*, 10(2), 96-110.
- Kılıç, A., Attila, R., & Baykan, Ö. (2002). Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaşanan güçlükler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 293(27), 27-36.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). İlköğretim okullarında bir kırsal yerleşmeye düzenlenecek gözlem gezisinde gerçekleştirilecek etkinlikler ile bir gezi planı önerisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 2-21.
- Kızıldaş, E., & Sak, R. (2018) Anne-babaların perspektifinden alan gezisi etkinlikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 468-480.
- Knapp, D., & Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science field trip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351-357.
- Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği* (Tez no. 356640) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Korkmaz, N. (2006). *Volkan topoğrafyası konularının öğretiminde gezi- gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Tez no. 187654) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- Markowitz, D. G. (2004). Evaluation of the long-term impact of a university high school summer science program on students' interest and perceived abilities in science. *Journal of Science Education and Technology*, 13(3), 395-407.
- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)* (Tez no. 204638) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.
- Miles, M., B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma 2015 yılında yayımlandı.)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Okur-Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997) Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161-171.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Özay, E. (2003). *Ortaöğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminde gezi-gözlem metodunun öğrenci başarısı üzerine etkisi ve diğer öğretim metodlarıyla karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.
- Özkan, İ. (2009). *Gezi-gözlem ve inceleme yönteminin 6.sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarılarına etkisi* (Tez no. 263523) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Öztürk, C., & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rudman, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94, 138-141.
- Serin, E. (2003). *İlköğretim ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin uygulanma durumu (Şanlıurfa örneği)* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Simmons, D. (1998) Using natural settings for environmental education: perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 23-31.
- Sitali-Mubangal, G. N., Lukonga1, L. R., & Denuga, D. D. (2018). Effects of lack of field trips on learner's performance in social studies at primary school. *International Journal of Education*, 10(2), 60-73.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-13). Pegem Akademi
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262.
- Taşkaya, S. M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Taylor, S. I., Morris, V. G., & Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 141-147.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Tozkoparan, U. (2013). *Burdur ilindeki öğrencilerin gezi ve seyahat kültürü üzerine düşünceleri* (Tez no. 330906) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Tunç, S. (2006). *Gezi-gözlem yönteminin coğrafya eğitim öğretimindeki önemi, öğrenci başarısına etkisi ve diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uludağ, Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yener, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlar: muş il örneği. *Muş Alparlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 105-120.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2012). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi* (Tez no. 319874) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39.
- Yorulmaz, E. (2016). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Çorum yatılı arkeoloji müzesinde bir gün* (Tez no. 416198) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.

# Düşük ve Yüksek Gelirli Anne Babaların Okul Yaz Tatillerine İlişkin Görüşleri

## Views of Low and High Income Parents on School Summer Holidays

Rıfat ŞEN<sup>1</sup>

Onur ESMERGİL<sup>2</sup>

Erkan TÜRKMEN<sup>3</sup>

Atıf:

Şen, R., Esmergil, O. ve Türkmen, E. (2022). Düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 282-291, DOI: 10.57135/jier.1136998

### Öz

Okul yaz tatilleri birçok öğrenci için mutlu ve kaygısız bir zaman olarak tanımlansa da düşük gelirli aileye sahip çocuklar için okul yaz tatilleri can sıkıntısı ve hareketsizlik anlamına gelebilmektedir. Kimi öğrenci okul yaz tatillerinde kampa veya kursa giderek, tatile giderek geçirirken kimi öğrenci kendilerinin veya başkalarının bahçesinde, işyerinde çalışarak, evlerinde televizyon izleyerek, internette gezinerek yaz tatillerini geçirebilmektedir. Bu çalışmada düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada veriler düşük ve yüksek gelirli anne babalardan elde edilmiş, araştırma sonuçları bu verilere dayandırılmıştır. Bu amaçla yaşları 22 ile 47 arasında değişen 25 anne baba ile nitel görüşme yapılmıştır. Yapılan nitel görüşmelerin tematik analizi sonucunda 'yapılan aktiviteler, yapılması arzu edilen aktiviteler, yaşanan öğrenme kayıpları' temaları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların daha çok yaz tatillerinde televizyon izledikleri, internette gezindikleri, zamanlarını boşa harcadıkları anne babalar tarafından ifade edilmiştir. Anne babaların çocukların yaz aylarında öğrenme kaybı yaşadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Düşük ve yüksek gelirli anne babaların çocuklarına farklı imkanlar sağlamak istedikleri, ancak düşük gelirli anne babaların bu imkanları sağlayamadıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmacılara ve yetkililere pratik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yaz tatilleri, sosyo-ekonomik düzey, düşük ve yüksek gelirli anne babalar

### Abstract

Although school summer holidays are defined as a happy and carefree time for many students, school summer holidays can mean boredom and inactivity for children from low-income families. While some students spend their summer vacations by going to camps or courses or going on vacation, some students can spend their summer vacations in their own garden or in someone else's garden, working at their workplace, watching TV at home, surfing the Internet. In this study, it was tried to determine the opinions of low and high income parents about school summer holidays. In this study, data were obtained from low- and high-income parents, and the results of the research were based on these data. For this purpose, qualitative interviews were conducted with 25 parents aged between 22 and 47. As a result of the thematic analysis of the qualitative interviews, the themes of 'activities done, activities desired to be done, learning losses experienced' were determined. As a result of the research, it was stated by the parents that the children mostly watch television, surf the internet and waste their time during the summer holidays. It has been revealed that parents think that their children experience learning loss during the summer months. It has been observed that low and high income parents want to provide different opportunities for their children, but low income parents cannot provide these opportunities. Within the framework of the findings, practical suggestions were presented to researchers and authorities.

**Keywords:** School summer holidays, socio-economic level, low and high income parents

<sup>1</sup> Müdür Yrd., Antakya Şehit Cuma Bilek İlkokulu, Hatay-Türkiye, rifatsen1985@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0001-8881-1120

<sup>2</sup> Müdür, Altınözü Kansı İlkokulu, Hatay-Türkiye, onuresmergil1985@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0002-4250-7569

<sup>3</sup> Müdür, Defne Tavla Ahmet Edip Rende İlkokulu, Hatay-Türkiye, erkan\_74.bjk@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0002-8610-4278

## GİRİŞ

Birçok öğrenci için mutlu ve kaygısız bir zaman olarak tanımlanan, oyunların oynandığı, yeni anıların biriktirildiği, sosyal becerilerin geliştirildiği okul yaz tatilleri yeni deneyimler ve fırsatlar sağlayarak öğrencileri rahatlatmaktadır (Stewart ve diğ., 2018). Bu durum birçok öğrenci için geçerli olsa da bazıları için özellikle de düşük gelirli aileye sahip çocuklar için yaz tatilleri yalnızlık, aylarca can sıkıntısı ve hareketsizlik anlamına gelir (Blazer, 2011). Kimi öğrenciler okul yaz tatillerinde kampa veya herhangi bir alanda (matematik, spor veya müzik gibi) kursa giderek, müze ve kütüphane ziyaretleri yaparak, aile gezilerine katılarak, tatile giderek geçirirken kimi öğrenciler kendilerinin veya başkalarının bahçesinde, işyerinde çalışarak, evlerinde televizyon izleyerek, internette gezinerek, müzik dinleyerek, kitap okuyarak yaz tatillerini geçirirler (Blazer, 2011; Sezer ve Sumbas, 2018). Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okul yaz tatillerini nasıl geçirdiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyiyle ilişkili görülmekte (Entwistle ve Alexander'ın, 1992; Gladwell, 2009; Sezgin ve diğ., 2020), düşük gelirli bir aileye sahip olmak bir çocuk için eğitim ve gelişim fırsatlarını kaçırma anlamına gelebilmektedir (Meyer ve diğ., 2004). Araştırmacılar öğrencilerin yaz tatili döneminde öğrenme kayıpları yaşadıklarını bildirmişlerdir (Blazer, 2011; Gerhenson, 2013; Kerry ve Davies, 2003; McLaughlin ve Smink, 2009; Patton ve Reschly, 2013; Sezgin ve diğ., 2020; Wongkee, 2010). Öğrencilerin öğrenme kayıplarını belirleyen değişkenler arasında sosyo-ekonomik düzey göze çarpmaktadır. Düşük veya yüksek gelirli bir aileye sahip olan öğrencilerin okul döneminde başarılarının benzer olduğu ancak okul yaz tatillerinde düşük gelirli öğrencilerin yüksek gelirli öğrencilere göre öğrenme kayıplarının fazla olduğu ifade edilmekte bunun sebebi de okul yaz tatillerindeki deneyim eşitsizliğine bağlanmaktadır (Alexander ve diğ., 2007; Chaplin ve Capizzano, 2006; Slates ve diğ., 2012). Entwistle ve Alexander'ın (1992) öğrencilerin yaz döneminde matematik alanında yaşadıkları öğrenme kayıplarında en önemli yordayıcının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi olduğunu bulmuştur. Düşük gelirli çocukların yaz aylarında kitap almakta zorlandıkları (Slates ve diğ., 2012), yüksek gelirli çocuklara göre günde iki saat daha fazla televizyon izledikleri (Gerhenson, 2013) ifade edilmiştir. Arı (2004), özel okul velilerinin çocuklarının okul yaz tatilini verimli değerlendirmede daha bilinçli hareket ettiklerini ifade ederek çocuklarının okul yaz tatillerinde devlet okullarında okuyan çocuklara göre daha az öğrenme kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Gladwell (2009) düşük ve yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının okulda başarıları arasında fark olmazken okul yaz tatilinden dönüşlerde farkın oluştuğunu, yüksek gelire sahip çocukların okuma becerilerini artırarak okula dönerken, düşük gelire sahip ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin gerilediğini bildirmiştir. Aynı şekilde Cooper ve diğerleri (1996) düşük gelirli ailelerin çocuklarının tatil dönüşünde okuduğunu anlama puanlarında azalma olduğunu bulmuşlardır.

Türkiye'de, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırma raporu, eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert medyan gelirinin %50'si dikkate alınarak belirlenen yoksulluk sınırına göre, yoksulluk oranı 2021 yılında %14,4, yoksulluk sınırı 14034 Türk Lirası' dır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). Asgari ücretin 5500 Türk Lirası olduğu (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2022), asgari ücretli çalışanların yoksulluk sınırının altında kaldıkları düşünüldüğünde babası, annesi veya her ikisi asgari ücretli çalışan çocukların düşük gelirli bir ailede oldukları görülmektedir. Bununla birlikte annesi, babası mevsimlik tarım işçisi olan ve okul yaz tatillerinde onlarla beraber şehir değiştiren ve çalışan çocukların da yoksulluk sınırının altında kaldıkları düşünülmektedir. Bu da okul yaz tatillerinde yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre bazı imkânlarla hiç erişemeyeceği ya da sınırlı erişebileceği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, düşük ve yüksek gelirli anne babalar ile görüşerek okul yaz tatillerinde neler yaşadıklarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Düşük ve yüksek gelirli anne babalar çocuklarının okul yaz tatillerini nasıl geçirmelerini istiyorlar? İhtiyaç ve beklentileri neler? Tüm bu soruların yanıtlanması düşük ve yüksek gelirli anne babalar arasında benzer ve farklı yönlerin anlaşılmasını sağlayacak, ihtiyaç ve beklentilerin anlaşılması önleme ve müdahale çalışmalarına yön verecektir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen anne babaların görüşleri, alan

yazındaki çocukların okul yaz tatillerinin nasıl geçirildiği ile ailenin sosyo-ekonomik durumunun ilişkili olduğu görüşüne katkı sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak amacıyla resmi okullarda yaz dönemi kurs vermeye başlamıştır. Bu kurslardan ücret almayarak düşük gelirli öğrencilerin bu kurslardan faydalanmalarını sağlamaya çalışmış, düşük gelirli öğrencilerle yüksek gelirli öğrenciler arasındaki yaşantı farklılığını azaltmayı amaçlamıştır. Bu konu aileler ve öğrenciler için önemli olmasına rağmen aile-çocuk-yaz tatili bağlamında araştırmaların yeterince yapılmadığı, okul yaz tatillerinin çocukların eğitim gelişimi üzerindeki etkisinin henüz yeterince araştırılmamış olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların daha çok öğrencilerin yaz öğrenme kayıpları (Baz, 2021; Canpolat ve diğ., 2015; Kayır ve Özçelik, 2018; Sezgin ve diğ., 2020), çocukların yaz tatilini kullanım biçimleri (Sezer ve Sumbas, 2018), öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerin okulda geçirdikleri sürelerle ilişkin görüşleri (Gökçe, 2012) konularında yapıldığı görülmektedir. Okul yaz tatillerinde anne babaların neler yaşadıkları ve hangi düşüncelerle meşgul olduklarını keşfetmeye odaklanan bu nitel araştırma, düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin algılarını sunmayı amaçlamaktadır. Düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin algılarını belirlemek onların çocuklarının eğitimi ve gelişimi bağlamında ihtiyaç ve beklentilerinin bilinmesini sağlayabilir, politikacılara, öğretmenlere yaz öğrenme kayıplarının önüne geçmek için fikir sunabilir. Ayrıca yaz öğrenme kayıplarının önlenmesinin yanı sıra anne babaların sesinin duyulmasını sağlayarak ilgili alan yazına katkı sağlayacak, önleme ve müdahale çalışmalarına yön verebilir. Bu çerçevede araştırma soruları şu şekilde yapılandırılmıştır:

1. Düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin görüşlerinde benzer ve farklı yönler nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma tanımlayıcı fenomenolojik (olgu bilim) nitel desenin rehberliğinde yapılmıştır. Olgubilim çalışmalar bireylerin yaşantılarını (Husserl, 1970), tecrübelerini ya da bir olayı anlamlandırmalarını yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla (Creswell, 2003) keşfetmeye çalışmaktadır (Chapman & Smith, 2002). Nitel araştırmanın doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmayabilir ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar ortaya koyabilir. Bu çalışmada incelenen olgu “okul yaz tatilleri” olarak değerlendirilmektedir.

#### **Katılımcılar**

Bu çalışma 2022 yılında Hatay ve Malatya illerinde çocukları okula devam eden düşük ve yüksek gelirli 25 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki anne babaların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı amaca uygun olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yaşları 22 ile 47 arasında ( $\bar{x} = 34.13$ ,  $Ss = 5.39$ ) değişen anne babaların demografik bilgilerine tablo 1 ‘de yer verilmiştir.



Tablo 1. Araştırmaya Katılan Anne Babaların Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	15	60
	Erkek	10	40
Ailenin aylık gelir düzeyi	14000 ₺'den az	17	68
	14000 ₺'den çok	8	32
Düzenli gelir	Var	12	48
	Yok	13	52
Çocukların gittiği okul türü	Devlet okulu	18	72
	Özel okul	4	16
	Devlet okulu ve özel okul	3	12

### Veri Toplama Süreci

İlk olarak bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır. Bu desen veri toplamanın bireysel görüşmeler yoluyla yapılmasını gerektirdiğinden (Issel, 2004), çalışmanın yazarları velilerin olduğu whatsapp gruplarında çalışma ile ilgili bilgilerin paylaşılmasını sağlayıp çalışmaya katılmaya gönüllü anne babaları belirlemiştir. Bu anne babalar ile görüşmelerin yapılacağı yer ve zaman ayarlanmış ve görüşme sürecine geçilmiştir. Görüşmeler 2022 yılı Mayıs ve Haziran aylarında yazarların çalışma ofislerinde gerçekleşmiştir. Çalışmanın yazarları her bir katılımcı ile birer defa olmak üzere 25'er görüşme yapmıştır. Ancak sorulara kısa yanıt veren katılımcılar analize dahil edilmemiştir. Görüşmeler yapılmadan önce bilgilendirme formu kullanılarak katılımcılara çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, görüşmeler için katılımcılardan sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda "1.Yaz tatilleriniz nasıl geçiyor? (Devam soruları: Neler yapıyorsunuz?) Çocuğunuz veya çocuklarınız yaz tatillerini nasıl geçiriyorlar? Çocuğunuz veya çocuklarınızın yaz tatilini başka türlü geçirmesini ister miydiniz? (Devam soruları: Neler yaparak geçirmesini isterdiniz? Aylık kazancınız ile çocuğunuzun yaz tatilini geçirme biçimi arasında sizce bir ilişki var mı? (Devam soruları: Var veya yok. Bu ilişkiyi/ilişkisizliği açıklar mısınız?) Yaz tatillerinde çocuklarda öğrenme kaybının çok fazla olduğu söyleniyor. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Yaz öğrenme kayıplarını en aza indirmek için size, çocuklara, öğretmenlere ve yetkililere düşen görevler olduğunu kabul ediyorsanız bu görevleri anlatır mısınız?" gibi ana sorular ve bu soruları derinlemesine çalışmak için ek sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların hiçbirine çalışmaya katılmaları için herhangi bir ödeme yapılmamıştır. Katılımcıların isimleri transkript sırasında değiştirilmiş, makalenin son halinde bu değiştirilmiş hali sunularak katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler birebir word'a aktarılmış ardından bu word dosyaları nitel veri analizi bilgisayar programı NVİVO-11 programına yüklenmiştir. Veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini bulmak ve derinlemesine zengin bir şekilde düzenleyerek betimlemek için prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran; olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen, gerçekçi ve oluşturmacı bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Canpolat (2021, 2022) tematik analizi dokuz aşamalı işlem adımlarıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacının veriye aşına olması, ilk kodların oluşturulması, kod kitabının oluşturulması, asıl kodlama, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi, çarpıcı ifadelerin belirlenmesi, raporun hazırlanması. Bu araştırmada da araştırmacılar (kodlayıcı 1, kodlayıcı 2, kodlayıcı 3) bu dokuz basamağı sırasıyla takip etmişlerdir. İlk olarak araştırmacılar 25 veri setinin tamamını okuyarak veriye aşına olmuşlardır. Daha sonra rastgele seçtikleri üç veriyi birbirlerinden bağımsız analiz ederek ilk

kodları oluşturmuşlardır. İlk kodlama bittikten sonra bir araya gelerek kod kitabını oluşturmuşlardır. Kod kitabı oluşturduktan sonra asıl kodlama sürecine geçilmiş araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak 25 veriyi kodlamışlardır. Kodlama bittikten sonra bir araya gelerek temalar belirlenmiştir. Temalar tanımlandıktan sonra çarpıcı ifadeler belirlenmiş ve bulgular bölümü yazılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmanın veri toplama ve analiz sürecinde çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkileyen faktörlerin en aza indirilmesi amacıyla bazı önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Geçerliğin sağlanması amacıyla araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Ayrıca hazırlanan görüşme formu için görüşme yapılmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu için Eğitim Bilimleri alanında ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzmanın görüşü alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler, kodlayıcılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlik = (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak güvenirlilik .86 olarak hesaplanmıştır. Bu da araştırmacıların kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgularının tümü yoruma yer vermeden okuyucuya sunulmuştur.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın etik izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan tarafından 26.05.2022 tarihinde E.181884 sayılı belgeyle alınmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışmanın bu bölümünde anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara yer verilmiştir. Şekil 1’de bu temalar sunulmuştur.



Şekil 1. Okul Yaz Tatillerine İlişkin Tematik Harita

### **Yapılan Aktiviteler**

Bu tema anne babaların çocuklarının yaz tatillerinde günlerini neler yaparak geçirdiklerine ilişkin görüşlerini içermektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı (n=71) çocuklarının yaz tatillerinde herhangi bir işte çalışmadığını söylemiştir. Çocuklarının yaz tatillerini evde geçirdiğini söyleyen düşük ve yüksek gelirli anne babalar çoğunlukta idi. Düşük gelirli anne babalar, “Çocuklar evde neler yapıyorlar?” sorusuna çocuklarının televizyon izlediklerini, telefonla uğraştıklarını, sokakta arkadaşları ile oynadıklarını, ders çalıştıklarını, kendileriyle köye, bahçeye gittiklerini söylemiştir. Asgari ücretle çalışan, düşük gelirli, 2 çocuk babası, 37 yaşındaki Murat, bu durumu, “Okullar kapanınca bizim çocuklar genelde evdedir. Bir yere pek gitmeyiz daha doğrusu gidemeyiz. Ben yazın da çalışıyorum. Çocuklar da televizyon izlerler. Arkadaşları ile oynarlar. Biz bir yere gidersek köye falan bizimle gelirler.” diyerek ifade etmiştir.

Yüksek gelirli anne babalar, “Çocuklar evde neler yapıyorlar?” sorusuna çocuklarının televizyon izlediklerini, dijital oyun oynadıklarını, internette gezindiklerini, kitap okuduklarını, ders çalıştıklarını, sokakta arkadaşları ile oynadıklarını, kursa gittiklerini, yaz kampına gittiklerini, kendileriyle tatile gittiklerini söylemiştir. Kendisi öğretmen, eşi doktor olan yüksek gelirli kategorisine giren 40 yaşındaki 3 çocuk annesi Serpil, çocuklarının yaz tatilini nasıl geçirdiğini, “Bir iki haftalığına tatile gidiyoruz ailece. Onun dışında genelde evdeyiz. Çocuklar da evde televizyon izliyorlar, internete giriyorlar, bazen arkadaşlarıyla oynuyorlar. Oğlum bilgisayar oyunları ile da çok oynar. Onun dışında kitap okuyorlar. Geçen sene yüzme kursuna da gitmişlerdi. Belki bu sene başka kursa gitmek isteyebilirler.” sözleriyle anlatmıştır.

Katılımcılardan çok azı (n=4) çocuklarının yaz tatillerinde kendileriyle birlikte bahçede çalıştıklarını söylemiştir. 42 yaşındaki Sultan mevsimlik tarım işçisi olduğunu söylemiş ve çocuklarının yaz tatilini nasıl geçirdiğini, “Tatil pek sayılmaz bizimle birlikte kayısı da çalışıyorlar.” diyerek belirtmiştir.

Katılımcıların 32’si yüksek gelirli olmasına rağmen çok azı (n=3) çocuklarının yaz tatillerinde yaz kampına gittiklerini söylemiştir. Diğer taraftan yüksek gelirli anne babaların çoğu (n=25), düşük gelirli anne babaların bir kısmı (n=16) çocuklarının evde ders çalıştıklarını söylemiştir. Yüksek gelirli, 35 yaşındaki 1 çocuk babası Emre, çocuğunun yaz tatillerinde kampa gittiğini, kampta olmadığı zamanlarda da evde gelecek seneye hazırlık yaptığını söylemiştir. Düşük gelirli, 42 yaşında, 3 çocuk annesi ev hanımı Ayşe de çocuklarının yaz tatillerinde ders çalıştıklarını, “Evde genelde televizyon izlerler ama ders de çalışırlar. Soru çözerler.” sözleriyle anlatmıştır.

### **Yapılması Arzu Edilen Aktiviteler**

Bu tema katılımcıların çocuklarının yaz tatillerinde hangi aktiviteleri yapmalarını arzuladıklarını içermektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı (n=68) çocuklarının yaz tatillerinde evde sürekli televizyon izlemelerinden, internete girmelerinden, zamanı boşa geçirmelerinden rahatsız olduklarını söylemiştir. Hem düşük gelirli hem yüksek gelirli anne babalar, çocuklarının yaz tatillerinde herhangi bir spor veya müzik dalı ile ilgili bir kursa gitmeleri gerektiğini düşünüyorlardı. Bu yaz etkinliğinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağını, onların fiziksel ve psikolojik sağlığına iyi geleceğini belirtmişlerdir. Yüksek gelirli anne babaların büyük bir kısmı (n=27) çocuklarına bu imkânı sağladıklarını söylerken düşük gelirli anne babaların büyük bir kısmı (n=31) bu arzularını gerçekleştirecek maddi imkanları olmadığından yakındılar. 39 yaşında, 2 çocuk babası, asgari ücretle çalışan, düşük gelirli Oktay, yaşadığı bu durumu, “Hocam ben istemez miyim? Çocukları yüzme kursuna, basket kursuna göndereyim. Evde boş boş duracaklarına bir şey öğrenirler. Kendilerini geliştirirler. Ama bunlar için para lazım.” diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların çok azı (n=7) çocukların yaz tatillerinde evde dinlenmelerini gerektiğini, herhangi bir kursa gitmenin gerekli olmadığını söylemiştir. 35 yaşında, öğretmen, yüksek

gelirli, 2 çocuk annesi Defne, "Çocuklar okul boyunca zaten yoruluyor. Evde dinlensinler, kursa gerek yok." demiş ve sözlerine, "Güzel bir tatil kitabı yeterli." diyerek devam etmiştir.

### **Yaşanan Öğrenme Kayıpları**

Bu tema katılımcıların çocuklarının yaz tatillerinde öğrenme kayıplarına ilişkin algılarını içermektedir. Katılımcıların çoğunluğu (n=65) çocuklarının yaz tatillerinde öğrenme kaybı yaşadığını düşünüyor ve bu kaybı en aza indirmek için kendi imkanlarıncaya tedbirler alıyorlardı. Yüksek gelirli anne babalar, çocuklarında öğrenme kaybı olmaması için kontrolü elden bırakmak istemediklerini, çocuklarına program yaptıklarını, bu program içerisine genel tekrar, soru çözme, kitap okuma gibi çalışmalar eklediklerini belirtmişlerdir. Eşi ve kendi öğretmen olan 43 yaşındaki sınıf öğretmeni Elif, yaz öğrenme kayıpları ile ilgili düşüncelerini, "Hem bir annem hem de bir öğretmen. 21 yıllık mesleki deneyimimle söylüyorum. Çocuklar yaz tatillerinde ciddi öğrenme kayıplarıyla geliyor. Gelmeyen yok mu? Çok az. Ailesi ilgilenen, yazın kitap okuyan, ders çalışan çocuk daha az öğrenme kaybı yaşıyor ya da hiç yaşamıyor. O yüzden ben çocuklarımın öğrenme kaybı yaşamaması için program yapıyorum. Bir günde 2 saat de olsa dersten uzak kalmamalarını sağlamaya çalışıyorum." diyerek dile getirmiştir.

Düşük gelirli anne babalar da kendi imkanlarıncaya çocuklarında öğrenme kaybı olmaması için tatil kitabı aldıklarını, çocuklarına ders çalışmaları noktasında uyarıda bulduklarını söylemişler ve ücretsiz kampların, kursların olması gerektiğini, okulların açık olması gerektiğini, çocuklarına yaz tatilleri için kaynak kitap verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. 41 yaşında, düşük gelirli, 3 çocuk annesi, ev hanımı Betül, "Yaz tatilleri çok uzun. Çocuklar okuldan, dersten kopuyor. Ben çocuklar okuldan kopmasın diye kaynak kitap alıyorum. Her gün biraz ders çalıştırıyorum." sözleriyle öğrenme kaybını en aza indirmek için verdiği çabayı anlatmıştır. 45 yaşında, geçici işçi olarak çalışan, düşük gelirli Ferhat, çocuğu için yaptıklarını, "Derslerini tekrar yaptırıyorum unutmasın diye." diyerek anlatmış ve "Tek başıma yetemiyorum, ücretsiz yaz kursları olsa çok iyi olur." diyerek isteğini iletmıştır.

### **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

Bu çalışmada, her yıl yaşanan okul yaz tatillerinde düşük ve yüksek gelirli anne babaların neler yaşadıklarının, hangi düşüncelerle meşgul olduklarının ayrıntılı bir incelemesi yapılmıştır. Çocukların yaz tatillerinde neler yaptığı, yapılan aktivitelerin onların akademik yaşamını nasıl etkilediği, çocukların yaz tatillerini nasıl geçirmelerinin arzulandığı üzerine bir dizi bilgi toplanmıştır. Çocukların büyük çoğunluğunun okul yaz tatillerinde televizyon izledikleri, internette gezindikleri, oyun oynadıkları, arkadaşları ile sokağa çıktıkları, köye veya bahçeye gittikleri görülmüştür. Bazı çocukların kampa gittikleri, herhangi bir alanda (spor, müzik gibi) kursa katıldıkları, ailesiyle tatile çıktıkları ve ders çalıştıkları bulunmuştur. Çocukların okul yaz tatillerinde televizyon izlemelerinin, internette gezinmelerinin düşük ve yüksek gelirli anne babalar tarafından hoş karşılanmadığı, anne babaların bu durumdan rahatsız oldukları tespit edilmiştir. Anne babalar bu aktiviteleri boşa geçirilen zaman olarak görmekte ve bu aktivitelerin unutmaya neden olarak gelecek yıl çocuklarının akademik başarılarını olumsuz etkileyeceğini düşünmektedirler. Anne babaların çocuklarının yaz tatillerinde herhangi bir müzik veya spor alanında kursa katılmalarını istedikleri ancak düşük gelirli anne babaların maddi imkansızlıklar nedeni ile bu isteklerini yerine getiremedikleri görülmüştür. Diğer taraftan yüksek gelirli anne babaların ise çocuklarına kurs, spor, kamp gibi bazı imkanları sağladıkları bulunmuştur. İster evde televizyon izleyerek, internete girerek, ister yüzme, basketbol gibi bir kursa (akademik kurslar hariç) gidilerek olsun okul yaz tatilleri düşük ve yüksek gelirli anne babalar tarafından akademik olarak öğrencilerin durduğu veya geriye gittiği bir zaman olarak görülmekte, çocukların okul yaz tatillerinde öğrenme kaybı yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu nedenle düşük ve yüksek gelirli anne babalar çocuklarının gelecek yıl akademik başarılarının olumsuz etkilenmemesi için çocuklarından okul yaz tatilinde test çözme, bir tatil kitabı bitirme gibi çalışmalar yapmalarını beklemektedirler.

Bu çalışma, önceki çalışmaların ortaya koyduğu bazı sonuçları tekrarlamıştır. İlk olarak, çocukların okul yaz tatillerinde kampa veya herhangi bir alanda (matematik, spor veya müzik gibi) kursa gittikleri, müze ve kütüphane ziyaretleri yaptıkları, aile gezilerine katıldıkları, tatile giderek geçirdikleri, kendilerinin veya başkalarının bahçesinde, işyerinde çalıştıkları, evlerinde televizyon izledikleri, internette gezindikleri, müzik dinledikleri, kitap okudukları ifade edilmektedir (Blazer, 2011; Sezer ve Sumbas, 2018). Bu çalışmada katılımcıların çocuklarının bu aktivitelerle yaz tatilini geçirdiklerini söylemeleri daha önceki bulgularla benzerlik göstermektedir.

İkincisi, düşük gelirli anne babalar çocuklarının okul yaz tatillerinde daha çok televizyon izlediklerini, zamanlarını boşa harcadıklarını, maddi imkânsızlık nedeni ile çocuklarını kursa, kampa gönderemediklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında öğrencilerin yaz tatillerini nasıl geçirdiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyiyle ilişkili görülmekte (Entwistle ve Alexander'ın, 1992; Gladwell, 2009; Sezgin ve diğ., 2020), düşük gelirli bir aileye sahip olmanın bir çocuk için eğitim ve gelişim fırsatlarını kaçırma anlamına gelebildiği (Meyer ve diğ., 2004) belirtilmektedir. Bu çalışmada da yüksek gelirli anne babaların çocuklarına kurs, kamp gibi farklı imkanlar sağladıklarını ifade etmeleri, düşük gelirli anne babaların maddi imkansızlıktan dolayı gönderemediklerini söylemeleri, sosyo-ekonomik durumla imkanlara erişim arasındaki ilişkiyi açıklar niteliktedir.

Üçüncüsü, düşük ve yüksek gelirli anne babalar çocuklarının okul yaz tatillerinde öğrenme kaybı yaşadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde araştırmacılar öğrencilerin yaz tatili döneminde öğrenme kayıpları yaşadıklarını bildirmişlerdir (Blazer, 2011; Gerhenson, 2013; Kerry ve Davies, 2003; McLaughlin ve Smink, 2009; Patton ve Reschly, 2013; Sezgin ve diğ., 2020; Wongkee, 2010). Anne babaların çocuklarda öğrenme kaybının yaşandığını söylemeleri bu araştırmacıların bulgularıyla tutarlıdır.

Dördüncüsü, hem düşük gelirli anne babalar hem yüksek gelirli anne babalar öğrenme kaybını en aza indirmek için kendilerince ve imkanlarıncaya tedbirler aldıklarını söylemişlerdir. Alan yazında düşük gelirli öğrencilerin yüksek gelirli öğrencilere göre okul yaz tatillerinde öğrenme kayıplarının fazla olduğu ifade edilmekte bunun sebebi de okul yaz tatillerindeki deneyim eşitsizliğine bağlanmaktadır (Alexander ve diğ., 2007; Chaplin ve Capizzano, 2006; Slaters ve diğ., 2012). Düşük gelirli anne babaların okul yaz tatillerinde çocukları için ücretsiz kurs, kamp desteği talep etmeleri, kaynak kitaba ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri çocuklarına daha zengin bir deneyim yaşatma isteklerinin olduğunu gösterdiği gibi iki grup arasında deneyim eşitsizliği olduğunu da göstermektedir.

## ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında okul yaz tatilleri ile ilgili sonraki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Sonraki araştırmalara yönelik;

- Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmamız düşük gelirli anne babalar ile yürütülmüştür. Bu çalışma düşük ve yüksek gelirli öğrenciler ile yapılabilir.
- Boylamsal araştırmalar ile okul yaz tatillerini farklı geçiren öğrencilerin tatil sonrası akademik başarıları incelenebilir.

Ugulayıcılara yönelik;

- Çalışmada anne babaların okul yaz tatillerine yönelik istekleri olmuştur. Düşük gelirli aileye sahip çocukların ücretsiz kurs, kamp, spor gibi aktivitelerden faydalanması sağlanarak deneyim eşitsizliği giderilmeye çalışılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.
- Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M. (2016). *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. New York: Teachers College Press.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Blazer, C. (2011). Summer Learning Loss: Why Its effect is strongest among low-income students and how it can be combated. Information Capsule. Volume 1011. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Canpolat, M. (2021). Lise öğrencilerinin okul kıyafeti tercihleri ve bunların okuldaki yansımaları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1317-1351. <https://doi.org/10.17679/inuefd.972880>
- Canpolat, M. (2022). Psikoloji temalı dizi-filmlerin karakter gücüne etkileri: Deli doktoru değilermiş! *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 351-365. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.904076>
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B., & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180.
- Chaplin, D., & Capizzano, J. (2006). Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL) (ERIC: Document Reproduction Service No. ED493056).
- Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of health psychology*, 7(2), 125-130.
- Cooper, H., Nye, B., & Charlton, K. (1996). The effects of summer scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research* 66(3), 227-268.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publication.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2022). Asgari ücretin net hesabı ve işverene maliyeti. Ankara.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review* 57, 72-84.
- Gershenson, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status?. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248.
- Gladwell, M. (2009). *Çizginin dışındakiler* (A. Özer, Çev.). İstanbul: MediaCat.
- Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve velilerin, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri ile tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(4), 2541-2560.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European science and transcendental phenomenology*. IL: Northwestern University Press.
- Kayır, G., & Özçelik, F. U. (2018). İngilizce dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(1), 33-45.
- Kerry, T., & Davies, B. (1998). Summer learning loss: The evidence and a possible solution. *Support for Learning*, 13(3), 118-122. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.00072>.
- McLaughlin, B., & Smink, J. (2009). Summer Learning: Moving from the periphery to the core. The progress of education reform, 10(3). Denver, CO: Education Commission of the States. Retrieved from <http://www.ecs.org/clearinghouse/80/99/8099.pdf>
- Meyer, D., Princiotta, D., & Lawrence, L. (2004). The summer after kindergarten: Children's activities and library use by household socioeconomic status (Report). National Center for Education Statistics Issue Brief. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004037>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, S. K. L., & Reschly, A. L. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753.
- Sezer, Ö., & Sumbas, E. (2018). Lise öğrencilerinin yaz tatillerini kullanım biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İNÖNÜ Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 173-189.

- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 35-52.
- Slates, S. L. , Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (2012) Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 17(3), 165-185.
- Stewart, H., Watson, N., & Campbell, M. (2018). The cost of school holidays for children from low income families. *Childhood*, 25(4), 516-529.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Gelir ve yaşam koşulları araştırma raporu. Ankara.
- Wongkee, L. (2010). Summer Slide - Loss of learning on summer break. The truth about the learning gap- do kids regress in the summer?

# Views of Low and High Income Parents on School Summer Vacation

Rifat ŞEN<sup>1</sup>

Onur ESMERGİL<sup>2</sup>

Erkan TÜRKMEN<sup>3</sup>

Cited:

Şen, R., Esmertil, O. & Türkmten, E. (2022). Views of low and high income parents on school summer vacation. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 282-291, DOI: 10.57135/jier.1136998

## Abstract

Although school summer vacation are defined as a happy and carefree time for many students, school summer vacation can mean boredom and inactivity for children from low-income families. While some students spend their summer vacation by going to camps or courses or going on vacation, some students can spend their summer vacation in their own garden or in someone else's garden, working at their workplace, watching TV at home, and surfing the Internet. In this study, it was tried to determine the opinions of low and high income parents about school summer vacation. In this study, data were obtained from low and high-income parents, and the results of the research were based on these data. For this purpose, qualitative interviews were conducted with 25 parents aged between 22 and 47. As a result of the thematic analysis of the qualitative interviews, the themes of 'activities done, activities desired to be done, and learning losses experienced' were determined. As a result of the research, it was stated by the parents that the children mostly watch television, surf the internet and waste their time during the summer vacation. It has been revealed that parents think that their children experience learning loss during the summer months. It has been observed that low and high income parents want to provide different opportunities for their children, but low income parents cannot provide these opportunities. Within the framework of the findings, practical suggestions were presented to researchers and authorities.

*Keywords:* School summer vacation, socio-economic level, low and high income parents

## INTRODUCTION

School summer vacation, defined as a happy and carefree time for many students, where games are played, new memories are accumulated, and social skills are developed, provide new experiences and opportunities to relax students (Stewart et al., 2018). Although this is true for many students, summer vacation mean loneliness, boredom and inactivity for months for some, especially for children from low-income families (Blazer, 2011). While some students spend their school summer vacation by going to a camp or a course in any field (such as mathematics, sports or music), visiting museums and libraries, participating in family trips and going on vacation; some students spend their time in their garden or someone else's garden, working at work, watching television at home, surfing the Internet. They spend their summer vacation listening to music and reading books (Blazer, 2011; Sezer & Sumbas, 2018). When the literature is examined, it is seen that how students spend their school summer vacation is

<sup>1</sup> Assistant Principal, Antakya Sehit Cuma Bilek Primary School, Hatay-Turkey, rifatsen1985@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0001-8881-1120

<sup>2</sup> Principal, Altınözü Kansu Primary School, Hatay-Turkey, onuresmergil1985@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0002-4250-7569

<sup>3</sup> Principal, Defne Tavla Ahmet Edip Rende Primary School, Hatay-Turkey, erkan\_74.bjk@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0002-8610-4278



related to the socio-economic level of the family (Entwistle and Alexander, 1992; Gladwell, 2009; Sezgin et al., 2020), having a low-income family can mean missing the opportunity for a child (Meyer et al., 2004). Researchers have reported that students experience learning losses during the summer vacation (Blazer, 2011; Gerhenson, 2013; Kerry & Davies, 2003; McLaughlin & Smink, 2009; Patton & Reschly, 2013; Sezgin et al., 2020; Wongkee, 2010). The socio-economic level stands out among the variables that determine the learning losses of the students. It is stated that the success of students with low or high income families is similar during the school term, but the learning losses of the students with low income are higher than those with high income during the school summer vacation.

Capizzano, 2006; Slaters et al., 2012). Entwistle and Alexander (1992) found that the most important predictor of students' learning losses in mathematics during the summer period is the socio-economic level of the family. It has been stated that low-income children have difficulty in buying books during the summer months (Slaters et al., 2012), and they watch television two more hours a day than high-income children (Gerhenson, 2013). Ari (2004) stated that private school parent act more consciously in the efficient use of their children's school summer vacation and stated that their children experience less learning loss during the school summer vacation than children who attend public schools. Gladwell (2009) reported that while there is no difference between the success of children from families with low and high incomes, there is a difference when they return from school summer vacation, while children with high income return to school by increasing their reading skills, while the reading skills of children from families with low income regress. Likewise, Cooper et al. (1996) found that children from low-income families had a decrease in their reading comprehension scores after returning from vacation.

In Turkey, according to the Income and Living Conditions Research report, the poverty line determined by considering 50% of the equivalent household disposable individual median income, the poverty rate is 14.4% in 2021 and the poverty line is 14034 Turkish Liras (Turkish Statistical Institute [TURKSTAT], 2022). Considering that the minimum wage is 5500 Turkish Liras (Ministry of Labor and Social Security [MLSS], 2022), and that the minimum wage workers are below the poverty line, it is seen that the children whose father, mother or both work for the minimum wage are in a low-income family. In addition, it is thought that children whose mothers and fathers are seasonal agricultural workers and who move and work with them during the school summer vacation are also below the poverty line. This means that low-income children may have no or limited access to some opportunities compared to high income children during the school summer vacation. For this reason, it is thought that it is important to determine what they experience during the school summer vacation by interviewing low and high income parents. How do low and high-income parents want their children to spend their school summer vacation? What are their needs and expectations? Answering all these questions will help to understand the similarities and differences between low- and high- income parents, and understand the needs and expectations of prevention and intervention. In addition, the views of parents obtained from this research will contribute to the view in the literature that how children spend their school summer vacation and the socio-economic status of the family.

### ***Importance and Purpose of the Research***

In Turkey, the Ministry of National Education has started to offer summer term courses in public schools in order to ensure equality of opportunity in education. By not charging for these courses, it tried to ensure that low-income students benefit from these courses, and aimed to reduce the difference in life experience between low-income students and high- income students. Although this issue is important for families and students, it is seen that there is not enough research in the context of family-child-summer vacation, and the effect of school summer vacation on the educational development of children has not been sufficiently researched yet. It is seen that the studies conducted are mostly on students' summer learning losses (Baz, 2021; Canpolat et al., 2015; Kayır & Özçelik, 2018; Sezgin et al., 2020), children's use of summer vacation (Sezer & Sumbas, 2018), and teachers' and families' views on the time students spend at school (Gökçe, 2012).

This qualitative study, which focuses on discovering what parents experience and what thoughts they engage in during school summer vacation, aims to present the perceptions of low- and high-income parents about school summer vacation. Determining the perceptions of low- and high-income parents about school summer vacation can ensure their needs and expectations in the context of their children's education and development, and can offer ideas to politicians and teachers to prevent summer learning losses. In addition to preventing summer learning losses, it will contribute to the relevant literature by making parents' voices heard, and may direct prevention and intervention studies. In this context, the research questions are structured as follows:

1. What are the perceptions of low and high-income parents about school summer vacation?
2. What are the similarities and differences in the views of low- and high-income parents about school summer vacation?

## METHOD

### *Research Pattern*

This study was conducted under the guidance of descriptive phenomenological qualitative design. Phenomenological studies try to discover individuals' lives (Husserl, 1970), their experiences or their interpretation of an event through semi-structured in-depth interviews (Creswell, 2003) (Chapman & Smith, 2002). Due to the nature of qualitative research, it may not produce precise and generalizable results, but it can reveal results that will help us better recognize and understand a phenomenon. The phenomenon examined in this study is considered as "school summer vacation".

### *Participants*

This study was carried out with 25 parents with low and high income whose children attend school in the provinces of Hatay and Malatya in 2022. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the parents in the study group. In this sampling method, the researcher chooses a situation suitable for the purpose (Yildirim & Simsek, 2018). The demographic information of the parents whose ages ranged from 22 to 47 ( $M = 34.13$ ,  $Sd = 5.39$ ) is given in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of Parents Participating in the Study

Demographics Features		N	%
Gender	Female	15	60
	Male	10	40
Family monthly income level	Less than 14000 ₺	17	68
	More than 14000 ₺	8	32
Regular income	Yes	12	48
	No	13	52
The type of school children go	Public school	18	72
	Private school	4	16
	School and private School	3	12

### *Data Collection Process*

First of all, ethical permission was obtained from Inonu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee for this research. Since this pattern requires data collection to be done through individual interviews (Issel, 2004), the authors of the study determined parents who volunteered to participate in the study by sharing information about the study in WhatsApp groups with parents. The place and time of the interviews with these parents were arranged and the interview process was started. The interviews took place in the authors' offices in May and June 2022. The authors of the study conducted 25 interviews, once with each participant.

However, participants who gave short answers to the questions were not included in the analysis. Before the interviews were conducted, the participants were informed about the purpose of the study by using the information form, and verbal and written permissions were obtained from the participants for the interviews. In the research, a semi-structured interview form was used for data collection. In this form, "1. How are your summer vacation going? (Continued questions: What are you doing?) How do your child or children spend their summer vacation? Would you like your child or children to spend their summer vacation differently? (Continued questions: What would you like them to do? Is there a relationship between your monthly income and the way your child spends their summer vacation? (Continued questions: Yes or no. Can you explain this relationship/unrelatedness?) It is said that there is a lot of learning loss in children during the summer vacation. What do you think? No payment was made to any of the participants for their participation in the study. The names of the participants were changed during the transcript, and the identities of the participants were hidden by presenting this modified version in the final version of the article.

### ***Analysis of Data***

The interviews with the participants were transferred to Word, and then these Word files were uploaded to the qualitative data analysis computer program NVIVO-11. The thematic analysis described by Braun and Clarke (2006) was used to find the repetitive patterns of meaning in the data set and describe the procedure in a rich way. Thematic analysis conveys the experiences, meanings and realities of the participants; It is a realistic and constructive method that examines how events, facts, meanings, and experiences affect a wide variety of discourses in society (Braun & Clarke, 2006). Canpolat (2021, 2022) carried out the thematic analysis with nine-stage process steps. The researcher's familiarity with the data, the creation of the initial codes, the creation of the code book, the original coding, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, identifying striking expressions and preparing the report. In this study, the researchers (encoder 1, encoder 2, encoder 3) followed these nine steps in order. First, researchers familiarize themselves with the data by reading all 25 data sets. Then, they created the first codes by analyzing the three randomly selected data independently from each other. After the first coding was finished, they came together and created the code book. After the codebook was created, the actual coding process was started and the researchers coded 25 data independently of each other. After the coding was completed, the themes were determined by coming together. After the themes were defined, striking expressions were determined and the findings section was written.

### ***Validity and Reliability***

During the data collection and analysis process of this study, some precautions were taken to minimize the factors that negatively affect the validity and reliability of the study (Yildirim & Simsek, 2018). In order to ensure validity, the design of the research, participants, data collection tools, data collection process, data analysis and how the findings were organized were described in detail. In addition, expert opinion was taken before the interview for the prepared interview form. The opinion of an experienced expert in the field of Educational Sciences and qualitative research was taken for the prepared interview form.

In order to ensure the reliability of the research, the data were coded separately by the coders. Reliability was calculated as .86 using the formula of Reliability = (Agreement / Consensus + Disagreement) X 100 suggested by Miles and Huberman (1994). This shows that the researchers' coding is reliable. In addition, all of the findings were presented to the reader without comment.

### ***Research and Publication Ethics***

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication

Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out. Ethical permission of the study was obtained from İnönü University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the document numbered E.181884 on 26.05.2022.

## RESULTS

In this part of the study, the themes obtained from the opinions of the parents about the school summer vacation are included. These themes are presented in Figure 1.

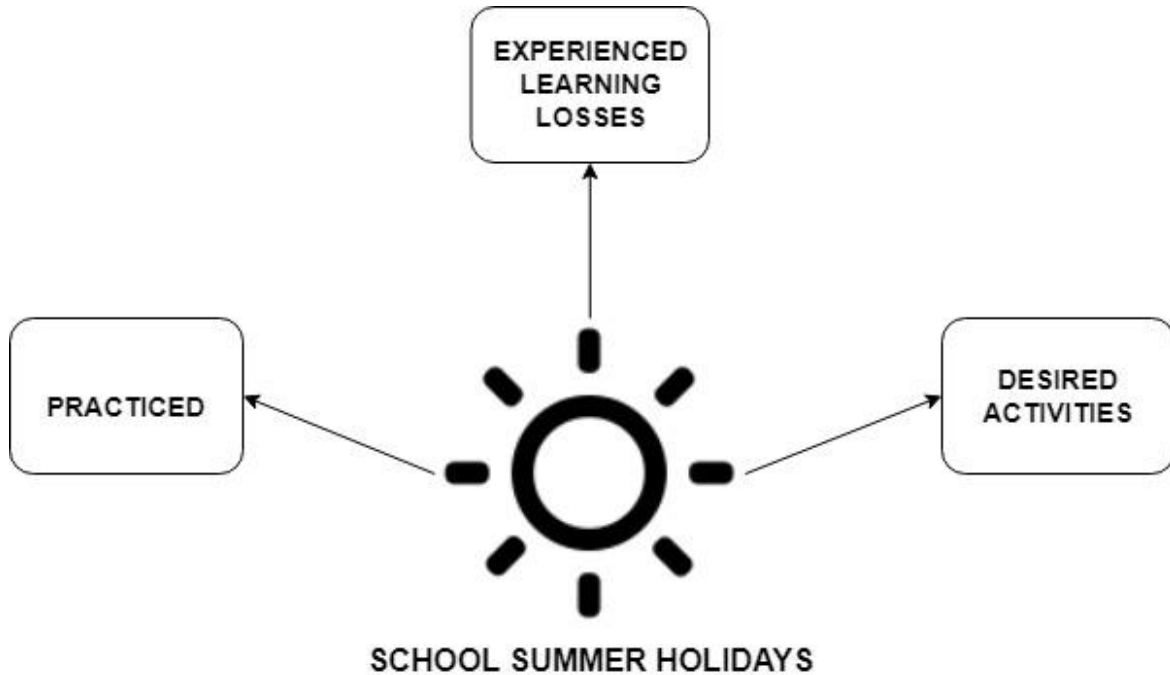


Figure 1. Thematic Map of School Summer Vacation

### *Practiced*

This theme includes the views of parents on what their children do during their summer vacation. Almost all of the participants (n=71) stated that their children did not work in any job during the summer vacation. Low- and high-income parents who said their children spent their summer vacation at home were in the majority. Low-income parents were asked, "What are the children doing at home?" They replied that their children watch television, use the telephone, play with their friends on the street, study, and go to the village or garden with them. Murat, 37 years old, low- income, minimum wage worker and father of 2 children, said: "When the schools are closed, our children are usually at home. We don't go anywhere, or rather, we can't. I also work in the summer. Children also watch TV. They play with their friends. If we go somewhere, they will come with us to the village or something." he stated.

High-income parents were asked, "What are the children doing at home?" They replied that their children watch television, play digital games, browse the internet, read books, study, play with their friends on the street, go to a course, go to summer camp, and go on vacation with them. Serpil, a 40-year-old mother of 3 children, who is a teacher and her husband is a doctor, explains how her children spend their summer vacation: "We are going on vacation for a week or two as a family. Other than that, we are usually at home. Children also watch TV at home, access the Internet, and sometimes play with their friends. My son also plays a lot of computer games. Other than that, they are reading books. They also went to swimming lessons last year. Maybe they want to go to another course this year." explained in her words.

Few of the participants (n=4) said that their children worked in the garden with them during the summer vacation. The 42-year-old Sultan said that she is a seasonal agricultural worker

and explained how her children spend their summer vacation, "The vacation are not counted, they work with us." she stated.

Although 32 of the participants were high-income, very few (n=3) said that their children went to summer camp during their summer vacation. On the other hand, most of the high-income parents (n=25) and some of the low-income parents (n=16) said that their children study at home. Emre, a high-income, 35-year-old father of one, said that his child goes to the camp during the summer vacation and when he is not at the camp, he is preparing for the next year at home. A low-income, 42-year-old housewife, and mother of three, Ayşe also said that her children study during the summer vacation, "They usually watch TV at home, but they also study. They solve questions." explained in her words.

### ***Desired Activities***

This theme includes what activities the participants would like their children to do during their summer vacation. Almost all of the participants (n=68) stated that they were uncomfortable with their children's constant watching of television at home during the summer vacation, using the internet and wasting time. Both low-income and high-income parents thought that their children should attend any sports or music-related course during their summer vacation. They stated that this summer activity will contribute to the social and emotional development of children and that it will be good for their physical and psychological health. While the majority of high-income parents (n=27) said that they provided this opportunity to their children, most of the low-income parents (n=31) complained that they did not have the financial means to fulfill their wishes. Oktay, 39 years old, father of 2 children, working with minimum wage and low income, said, "Sir, wouldn't I like it? Let me send the kids to swimming lessons and basketball lessons. They learn something instead of being idle at home.

They develop themselves. But they need money." he stated. Few of the participants (n=7) said that children should rest at home during the summer vacation and that it is not necessary to attend any courses. 35 years old, teacher Defne, a high-income mother of two, said, "Children are already tired during school. Let them rest at home, there is no need for a course." she said, "A good holiday book is enough." she continued.

### ***Experienced Learning Losses***

This theme includes the participants' perceptions of their children's learning losses during the summer vacation. The majority of the participants (n=65) thought that their children had a learning loss during the summer vacation and they took measures within their own means to minimize this loss. High-income parents stated that they do not want to give up control so that their children do not lose learning, that they make programs for their children, and that they add exercises such as general repetition, problem solving and reading books to this program. Elif, a 43-year-old classroom teacher whose husband and herself are teachers shared their thoughts on summer learning losses: "I am both a mother and a teacher. I'm telling you with my 21 years of professional experience. Children come with serious learning losses during the summer vacation. No one is coming? Very few. A child whose family cares for them, who reads and studies in the summer, has less or no learning loss. That's why I make a program so that my children do not experience learning loss. I try to ensure that they do not stay away from the lesson, even if it is 2 hours a day." she stated.

Low-income parents also said that they bought holiday books to prevent learning loss in their children, that they warned their children about studying, and stated that free camps and courses should be available, schools should be open, and that their children should be given resource books for their summer vacation. 41-year-old, low-income, mother of 3, housewife Betül said, "Summer vacation are very long. Children are disconnected from school and lessons. I buy reference books so that children do not drop out of school. I help them to study a little every day." She described her efforts to minimize learning loss in her words. Ferhat, 45 years old, working as a temporary worker and low-income, tells what he did for his child, "I'm having

him do his lessons again so he doesn't forget." and said, "I can't be enough on my own, it would be great if there were free summer courses." He conveyed his request.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

In this study, a detailed examination was made of what low and high income parents experienced and what thoughts they were busy with during the school summer vacation every year. A series of information has been collected on what children do during their summer vacation, how the activities affect their academic life, and how children want to spend their summer vacation. It has been observed that the majority of children watch television, surf the internet, play games, go out with their friends and go to the village or garden during the school summer vacation. It has been found that some children go to camps, attend courses in any field (such as sports, music), go on vacation with their family and study. It has been determined that low and high income parents do not welcome children to watch television and surf the Internet during school summer vacation, and parents are uncomfortable with this situation. Parents see these activities as wasted time and think that these activities will cause forgetting and negatively affect their children's academic success in the next year. It was observed that parents wanted their children to attend a course in any music or sports field during their summer vacation, but low-income parents could not fulfill their wishes due to financial difficulties. On the other hand, it has been found that high-income parents provide their children with some opportunities such as courses, sports, and camps. Whether it is watching TV at home, going online, or going to a course such as swimming or basketball (except for academic courses), school summer vacation are seen by low and high income parents as a time when students stop academically or go backwards, and children lose learning during school summer vacations. For this reason, parents with low and high income expect their children to do studies such as solving a test and finishing a holiday book during the school summer break so that their children's academic success is not adversely affected in the next year.

This study replicated some of the results of previous studies. First of all, children go to a camp or a course in any field (such as mathematics, sports or music), visit museums and libraries, participate in family trips, go on vacation, work in their own or others' garden, work, watch television at home surf, on the Internet during school summer vacation. It is stated that they wander, listen to music and read books (Blazer, 2011; Sezer & Sumbas, 2018). In this study, the participants' saying that their children spent their summer vacation with these activities is similar to the previous findings.

Secondly, low-income parents stated that their children watch television more during school summer vacation, waste their time, and cannot send their children to courses or camps due to financial difficulties. In the literature, it is seen that how students spend their summer vacation is related to the socio-economic level of the family (Entwistle and Alexander, 1992; Gladwell, 2009; Sezgin et al., 2020), having a low-income family means missing out on educational and development opportunities for a child. (Meyer et al., 2004). In this study, the high-income parents express that they provide their children with different opportunities such as courses and camps, the low-income parents say that they cannot send their children due to financial difficulties, which explains the relationship between socio-economic status and access to opportunities.

Third, low- and high-income parents stated that they thought their children experienced learning loss during the school summer vacation. When the literature is examined, researchers have reported that students experience learning losses during the summer vacation (Blazer, 2011; Gerhenson, 2013; Kerry & Davies, 2003; McLaughlin & Smink, 2009; Patton & Reschly, 2013; Sezgin et al., 2020; Wongkee, 2010). Parents' statements that children experience learning loss are consistent with the findings of these researchers.

Fourth, both low-income parents and high-income parents said that they took measures to minimize learning loss in their own way and within their means. In the literature, it is stated

that low-income students have more learning losses during school summer vacation than high-income students, and the reason for this is attributed to the inequality of experience during school summer vacation (Alexander et al., 2007; Chaplin and Capizzano, 2006; Slaten et al., 2012). The fact that low-income parents demand free courses and camp support for their children during the school summer vacation and state that they need a resource book shows that they want to provide a richer experience for their children, and that there is an inequality of experience between the two groups.

## **SUGGESTIONS**

In this section, in the light of the results obtained in the study, the following suggestions for future research and practitioners regarding school summer vacation are given:

For further research;

- As in any research, there are some limitations in this study.

Our research was conducted with low-income parents. This research can be done with low and high income students.

- With longitudinal studies, the post-holiday academic success of students who spend their school summer vacation differently can be examined.

For practitioners;

- In the study, there were requests of parents for school summer vacation. The inequality of experience can

be tried to be eliminated by ensuring that children with low-income families benefit from activities such as free courses, camps, and sports.

## REFERENCES

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.
- Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M. (2016). *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. New York: Teachers College Press.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Blazer, C. (2011). Summer Learning Loss: Why Its effect is strongest among low-income students and how it can be combated. Information Capsule. Volume 1011. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Canpolat, M. (2021). Lise öğrencilerinin okul kıyafeti tercihleri ve bunların okuldaki yansımaları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1317-1351. <https://doi.org/10.17679/inuefd.972880>
- Canpolat, M. (2022). Psikoloji temalı dizi-filmlerin karakter gücüne etkileri: Deli doktoru değilermiş! *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 351-365. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.904076>
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B., & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180.
- Chaplin, D., & Capizzano, J. (2006). Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL) (ERIC: Document Reproduction Service No. ED493056).
- Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of health psychology*, 7(2), 125-130.
- Cooper, H., Nye, B., & Charlton, K. (1996). The effects of summer scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research* 66(3), 227-268.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. California: Sage Publication.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2022). Asgari ücretin net hesabı ve işverene maliyeti. Ankara.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review* 57, 72-84.
- Gershenson, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status?. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248.
- Gladwell, M. (2009). *Çizginin dışındakiler* (A. Özer, Çev.). İstanbul: MediaCat.
- Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve velilerin, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri ile tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(4), 2541-2560.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European science and transcendental phenomenology*. IL: Northwestern University Press.
- Kayır, G., & Özçelik, F. U. (2018). İngilizce dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(1), 33-45.
- Kerry, T., & Davies, B. (1998). Summer learning loss: The evidence and a possible solution. *Support for Learning*, 13(3), 118-122. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.00072>.
- McLaughlin, B., & Smink, J. (2009). Summer Learning: Moving from the periphery to the core. The progress of education reform, 10(3). Denver, CO: Education Commission of the States. Retrieved from <http://www.ecs.org/clearinghouse/80/99/8099.pdf>
- Meyer, D., Princiotta, D., & Lawrence, L. (2004). The summer after kindergarten: Children's activities and library use by household socioeconomic status (Report). National Center for Education Statistics Issue Brief. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004037>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, S. K. L., & Reschly, A. L. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753.
- Sezer, Ö., & Sumbas, E. (2018). Lise öğrencilerinin yaz tatillerini kullanım biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İNÖNÜ Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 173-189.
- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 35-52.



- Slates, S. L. , Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (2012) Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 17(3), 165-185.
- Stewart, H., Watson, N., & Campbell, M. (2018). The cost of school vacation for children from low income families. *Childhood*, 25(4), 516-529.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Gelir ve yaşam koşulları araştırma raporu. Ankara.
- Wongkee, L. (2010). Summer Slide - Loss of learning on summer break. The truth about the learning gap- do kids regress in the summer?

# Teacher's Mental Health: A Descriptive Study of Subject Specialist Teachers at Higher Secondary Level in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan

Rashid MEHMOOD<sup>1</sup> Hafiz Muhammad INAMULLAH<sup>2</sup> Mehmet ÇERÇİKAYA<sup>3</sup>

Cited:

Medmood, R., Inamullah, H, M. & Çerçikaya, M. (2022). Teacher's mental health: a descriptive study of subject specialist teachers at higher secondary level in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 292-304, DOI: 10.57135/jier.1127735

## Abstract

Teachers are considered the backbone of any educational system. They are expected to perform effectively with sound mental health. However, it is observed that teachers are the victim of many mental and physical problems irrespective of the reasons that could be inside or outside the school (Goel, 2015). Therefore, the current study will help school teachers, principals and parents to realize the importance of mental health and to facilitate teachers by providing mental health counselling for wellbeing of community. In this regard, to explore mental health of teachers, descriptive research was conducted to investigate the mental health of male and female subject specialist teachers at Higher Secondary School level. A sample of 141 subject specialists, both male (79) and female (62), were selected from 35 Higher Secondary Schools of district Peshawar through proportionate (50%) stratified random sampling technique. A standardized Mental health checklist was adopted for the collection of data. The findings of the study revealed that both male and female teachers rarely suffer from mental problems and physical problems. Also, both the groups possessed better mental health. However, there is no significant difference between mental health of male and female teachers. Further exploration of the results and recommendations are discussed.

**Keywords:** Mental health, somatic problems, mental problems, physical problems, Higher Secondary School teachers, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan

## INTRODUCTION

Teaching is the main activity that assists in the attainment of educational objectives. Effective teaching leads to the successful achievement of school goals. Whereas, effective teaching depends on different factors that make a teacher effective. These factors could be personality, teaching method, job satisfaction, mental health, gender, locale, etc. The cultural, social, and mental conditions of teachers should be given priority and importance (Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L. *et al.*, 1996).

Mental health is a guide that displays the person's ability to meet the social, emotional, or physical demands of the environment (Kumar, 1992). As stated by a Surgeon General's report (1999), that Mental health is the proper function of the mind that results in productive activities, social bonding, and skills to cope with difficulties. However, mental health is an essential part of a person's life. Furthermore, It is necessary to personal and social relationships and welfare of the family that

<sup>1</sup> Rashid Mehmood, PhD Scholar, Institute of Education & Research, University of Peshawar, rminhas969@uop.edu.pk, orcid.org/0000-0003-2638-0198

<sup>2</sup> Prof. Dr. Muhammad Inamullah, Institute of Education & Research, University of Peshawar, hafiznam@uop.edu.pk, orcid.org/0000-0003-0925-9812

<sup>3</sup> Mehmet Çerçikaya, PhD Scholar, Institute of Education & Research, University of Peshawar, mcercikaya31@gmail.com, orcid.org/0000-0002-9070-5092

contributes to society. Mental health plays the role of catalyst for learning, emotional growth, flexibility, self-esteem, and communication skills.

As stated by World Health Organization (2004) that the state of satisfaction in which a person can work productively and passionately, cope with normal stress, and contribute to his or her community and society is known as mental health. According to Taylor and Brown, (1988); WHO, (1948); the American Heritage Dictionary, (2006); Nathawat, (1997), a condition of complete mental, physical and social well-being is known as mental health. The social, mental, and physical stability of an individual to adjust to his/her environment refers to the mental health of that person. Thus, in the educational environment mental health of a teacher contributes to effective teaching. It plays a vital role to achieve desired objectives in teaching. Also, it carries out the quality teaching-learning process in general and student's holistic development in particular. Mental imbalances like tensions, frustrations, anxiety, etc. are the foremost barriers in the way of achievements among students and teachers (Goel, 2015). Thus, mental health contributes to the teacher effectiveness that adjusts the teacher according to his environment (Silver, 1999; Brooks and Shaffer, 1951; Dhingra, 1966; Hilgard, 1957).

### **Literature Review**

Mental health of teachers has been studied on gender groups like male and female, and population group from urban to rural. Some pertinent research studies are reviewed and reported below:

In 2001, Choudhary, investigated the relationship of teacher burnout with mental health problems, occupational stress, and socio-economic status. The results of the study showed that mental health problems, occupational stress, teaching experience, educational qualification, marital status, and location were having an interactive influence on teacher burnout. While, Kumar (2003) examined the personality traits of workers, teachers and administrators, and mental health and its relationship. Results of the study showed that correlation between the mental health of male teachers was found positive with factors hesitant/social, emotional/stable, worldly/spiritual, and traditional/ modern. While the negative correlation of mental health was found with the factor of trust/ doubt. Whereas, mental health and other factors of the male teacher had no significant difference. The factors; family and social conditions, had been found positively correlated with the mental health of female teachers. While the correlation of mental health had been found negative with the factor self-confident/anxious. Whereas, other factors had no significant difference with the mental health of female teachers.

The relationship between the mental health of secondary school teachers with marital status, sex, level of education, and experience in teaching and the comparison between mental health and self-concept, adjustment and mental health, and adjustment and self-concept investigated by Nibedita (2005) revealed that male, more qualified, married, less experienced teachers had no better self-concept than female, less qualified, unmarried, and more experienced teachers. There was no significant difference in respect to mental health among married and unmarried teachers. Self-concept was found influencing due to the adjustment and mental health of secondary school teachers both individually and combined. The results of the study, of Singh and Girish (2006) on anxiety, social dysfunction, work-family conflict, depression, psychosocial stress, and physical symptoms, reported that the female teachers were normal and usual but the majority of the teachers were suffering from their developing psychological stress which may directly have effects on their mental health. While, Nagai et al. (2007) in their study about the association of poor mental health with job dissatisfaction in Japan. The results of the study reported that female teachers of Japan had poor mental health was associated with job satisfaction.

Another study by Khan and Beena (2008) investigated the influence of mental health of teachers on their level of burnout. The results of the study revealed that low mental health teachers easily

burnout than high and average mental health teachers. The inventory observed the variation in the mean score of burnout in poor, average, and good mental health which was 50.4, 79.23, and 97.9 respectively. The study by Ravichandran and Rajendran (2008) reported the teachers' source of stress at Higher Secondary School. The findings of the study showed that teachers realized that the personal variables have a noteworthy role in confronting stress due to various sources, associated with the teaching profession.

Srivastava and Asthana (2008) investigated the relationship between the mental health of teachers and lecturers. Also made a comparison of mental health with social support. The result of the study revealed that lectures had good mental health as compared to teachers. Also, high socially supported females had better mental health. Gholamitooranposhti (2012) investigated mental health of two groups i.e. retarded and normal students' teachers. The results of the study declared that these two groups of teachers have different 'loneliness' on the scale. The prominent difference between normal and retarded student-teacher in their loneliness scale was that a teacher does not feel being cared. Due to no students' feedback, retarded students' teachers feel more lonely than the normal one. The significant difference between the normal student-teacher and the retarded student-teacher was found only on the fatigue scale. Mean of anxiety, hopelessness, restlessness, nervousness and anger sleep disorder, indigestion, headache, and heart burnout were not significantly different.

Pachaiyappan & Dushalaya (2014) studied the mental health of teachers at secondary and higher secondary levels. The results declared that teachers at secondary level had low mental health than teachers at higher secondary school level. Based on gender-wise analysis, female teachers had a higher level of mental health than male teachers. While, Droogenbroeck & Spruyt (2015) reviewed the empirical studies published after 1980 on the mental health of teachers. In their study, it came to the light that mental health was mainly concerned with three aspects i.e. burnout, psychological distress, and psychiatric disorder like depression and anxiety, etc. This study displayed that the idea about teachers that they experience more mental health problems are at risk of well-known epidemiological data. The data also showed that the lower socio-economical classes and less-educated teachers will be at risk of suffering from mental health problems than middle classes. While comparing teachers with other human service occupations, it was found that teachers did not suffer the psychological disorder, anxiety, depression, and sleeping disorder as did by others.

Gorsy, Panwar, & Kumar (2015) in their study examined the personal mental health of teachers at public sector schools. Gender-wise, male teachers had better mental health as compared to female teachers. While areas-wise, urban area teachers had higher level of mental health as compared to rural area. The study also revealed that the personal and professional demands responsible for level of mental health of teachers. Cezar-Vaz et al. (2015) examined the self-observed stressful working condition of Elementary School teachers and the biopsychological results of those working conditions that promote well-being for teachers in the workplace. Results of the study revealed that the effect of the stressful working conditions was associated with incompetent salary, extravagant number of activities, and having to work at home. Bio psychological results include sleep disorder, anxiety, and stress. There was a deep statistical relation between limited salary, extravagant activities, anxiety, and stress. Also, teachers communicated that encouraging well-being in a workplace can be done through creating good relationships among colleagues in a working condition. While, Sebastian (2016) examined the psychological traits of the mental health of teachers. Results showed that most of the teachers had depression, low anxiety, high general positive effects, high life satisfaction, and low loss of emotional control. Teacher enjoyed good mental health which had been measured high on positive and low on negative state of mental health.

Yanga, You, Zhang, Lian, & Feng (2019) reviewed 116 studies through cross-temporal meta-analysis. The study examined the mental health status of Chinese teachers between 1998 and 2013. The results of the study showed disintegration especially in psychoticism and hospitality dimensions in Chinese teachers' mental health from 1998 to 2013. In developed as well as in developing nations the level of stress and psychological distress is increasing with time. This study also showed that teachers with poor mental health status may suffer from occupational stress such as excessively centralized control in teaching, too many non-teaching tasks, low socioeconomic status, overemphasis on competitions and frequently changing regulatory framework. Harding et al. (2019) reviewed the relation between teachers' and students' mental health and their wellbeing. Results of the study reported that the teachers' wellbeing was connected with the psychological distress of lower students and better students' wellbeing. Teachers' performance and teacher-student relationships made a channel of their relationship. The level of the teacher's depressive symptoms was dependent upon the poorer students' psychological distress and wellbeing.

### **Objectives of the Study**

Following are the objectives of the study:

1. To find mental health of male and female teachers at higher secondary school level.
2. To compare mental health between male and female teachers at higher secondary school level.

### **Hypotheses of the Study:**

Following are the hypotheses of the study:

$H_0$ 1= There is no significant difference between male and female teachers with respect to mental health at higher secondary school level.

$H_a$ = There is a significant difference between male and female teachers with respect to mental health at higher secondary school level.

### **Rationale of The Study**

Our country, Pakistan, is passing through an educational crisis since its independence. It is observed that currently, in schools, teacher effectiveness is a serious issue. Due to changing socioeconomic conditions, a drastic change has been observed in the values of teachers and their professional concern with jobs, which adversely affects their mental health. The researcher, being a teacher, has observed in education circles that teachers suffer from many social, emotional, and physical problems. Whatever the reasons may be, teachers are expected to be effective in their field with good mental health. It is also observed that the health of teachers, on social, physical, and mental health domains adds efficiency not only to their professional growth and development but also to their personality. Looking at the importance of mental health, and to answer the questions like; What is mental health, what is the level of mental health of teachers in District Peshawar, Pakistan and what is the difference among male and female teachers in respect to the level of mental health, such study is conducted.

### **Delimitation of the Study**

Keeping in view the nature of the population, the current study was delimited to male and female subject specialist teachers at Government Higher Secondary Schools in district Peshawar, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. Furthermore, due to COVID-19, the data was collected through an online questionnaire instead of visiting personally to the schools.

## Research Methodology

The study being purely qualitative in nature utilizes descriptive research design. The descriptive research describes the phenomenon the way it is (Adams et al., 2007).

### Population:

The population of the study was comprised of all the subject specialist teachers, both male and female, of Government Higher Secondary Schools of District Peshawar. According to EMIS (2015-16), there were 35 higher secondary schools in district Peshawar. Among which there were 21 boys' schools while 14 girls schools. The number of male subject specialists were 158 while female subject specialists were 124 with total of 282 both male and female subject specialist teachers. Table 7.1. depict the population of the study.

Table 7.1. Population of the study (EMIS, 2015-16)

School Teachers	Male	Female	Total
Higher Secondary Schools in District Peshawar	21	14	35
Subject Specialist Teachers	158	124	282

### Sampling and sample size:

For sample of the study proportionate stratified random sampling technique was used. Proportionate sampling is a sampling method in which a limited population (strata) is divided into subpopulations (stratum) and then the sample is selected from each subpopulation with the help of a random sampling technique to represent equal proportion in target population (Salkind, 2010). Therefore, through proportionate stratified randomly technique 50% proportion was selected randomly from both subpopulations, i.e. male and female subject specialist teachers, for equal representation as shown in table 7.2. From the population of 158 male subject specialists and 124 female subject specialists 50% respondents were selected which is 79 male and 62 female subject specialist teachers with a total of 141 teachers.

Table 7.2. Proportionate Sampling Process

School Teachers	Total Male Teachers	Sample of Male Teachers	Total Female Teachers	Sample of Female Teachers
Subject Specialist Teachers	158	50% of 158= 79	124	50% of 124= 62

After the proportionate sampling process the total number of sample, separately male (79) and female (62), was divided on total schools (21 male and 14 female) and data was collected randomly from fixed number of participants from each school. Below is the table which depict the entire sample distribution.

Table 7.2. *Sample size for the study*

School Teachers	Male	Female	Total
Subject Specialist Teachers	79	62	141
Higher Secondary Schools in District Peshawar	21	14	35
No. of Subject Specialist Teachers from each school	4	5	9

### **RESEARCH INSTRUMENT**

A standardized mental health checklist developed by Kumar in 1992 was adopted for the collection of data. Mental Health Checklist measured the pre-illness mental conditions of teachers. The study of Kumar (1992), about Mental Health, was based on two main areas i.e. Mental and Somatic (physical) Problems.

Table 7.3. Dimensions of Mental Health Checklist

Dimensions	Total No of Items
Section A: Mental Problems	5
Section B: Physical Problems	6

### **Pilot Study**

Literature has suggested that it is enough to have 10% of sample for the pilot study (Connelly, 2008). So, a pilot study was performed on 10 male subject specialist teachers and 7 female subject specialists, which is 10% of the sample. The respondents for the pilot study were not included in the original sample of the study.

### **Validity & Reliability**

The research instrument was open access. So, the tool was adopted for the purpose of data collection. The reliability of research instrument was determined through Cronbach's Alpha with the help of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS V. 20.0). The value of reliability was **0.856** (see table 6.3.2.). Thus, it is noted by George and Mallery (2003) that reliability is excellent if its value is 0.80. However, there is no fixed value of alpha for acceptance (Gliem and Gliem, 2003; George and Mallery, 2003; and Robson, 2002) Therefore, the instrument was reliable (*Annexure D*).

Table 7.3.2. Reliability Of Mental Health Checklist

Instrument	Gender	N	No of items	Cronbach's Alpha
Mental Health Checklist	Male	10	11	0.856
	Female	7		

### Administration

Mental Health Checklist had three portions. The first portion comprised the demographic data of the participants. Further, two portions were named as 'Section A' and 'Section B' comprised of 6 and 5 items, respectively with 'Rarely', 'At times', 'Often', and 'Always' as options. The participants were directed to tick mark one of the options that best suited them.

### Scoring

There were two main sections for scoring i.e., 'Section A' and 'Section B'. Each statement in both the sections had four answers i.e. 'Rarely', 'At times', 'Often', and 'Always' with the numeric value of 1, 2, 3 and 4 respectively. The checklist showed highest to lowest mental health status with total score varied from 11 to 44.

## RESULTS and FINDINGS

Mental health of the teachers was calculated with the help of standardized tool. The data obtained from the standardized tool was analyzed through SPSS 20.0. Below are the results obtained after analysis of data.

Table 8.1. Theme wise Mental Health of male & female teachers

Variable	Sections	Gender	N	Mean	SD
Mental Health	Section A: Mental Problems	Male	79	1.97	0.16
		Female	62	1.98	0.21
	Section B: Physical Problems	Male	79	1.88	0.16
		Female	62	1.89	0.36

Table 8.1 describes the mean and standard deviation of both sections, i.e., Section A: Mental Problems & Section B: Physical Problems, of Mental Health Checklist. Results display that, in Section A: Mental Problems, the mean for male teachers was 1.97 (SD= 0.16) and mean for female teachers was 1.98 (SD= 0.21). The figures depict that both male as well as female teachers rarely have mental problems.

### Finding No 1:

Through Mental Health Checklist, in terms of "Mental Problems" the mean value for male and female teachers was **1.97** (SD= 0.16) and **1.98** (SD= 0.21) respectively. Results showed that both male and female teachers rarely suffer from mental problems.



Results for Section B: Physical Problems display that the mean for male teachers was 1.88 (SD= 0.16) and mean for female teachers was 1.89 (SD= 0.36). The figures show that both male and female teachers rarely suffer from physical problems.

*Finding No 2:*

Through Mental Health Checklist, in terms of “Physical Problems” the mean value for male and female teachers was **1.88** (SD= 0.16) and **1.89** (SD= 0.36) respectively. Results showed that both male and female teachers rarely suffer from physical problems.

Table 8.2. Overall Mental health of male and female teachers

Variable	Gender	N	Mean	SD
Mental Health	Male	79	2.9437	0.50425
	Female	62	2.9604	0.52278

Table 8.2. provides the descriptive statistics of the overall mental health of male and female teachers. In the above table the respective mean for male (n=79) and female (n=62) was 2.94 (SD=0.50) and 2.96 (SD=0.52). Results of the mean show that both male and female teachers suffer from mental health problems but not highly.

*Finding No 3:*

The mean score for the Mental Health of male teachers was **2.94** (SD= 0.50) and for female teachers, the mean was **2.96** (SD= 0.52). Results of the mean score showed that both male and female teachers suffer from mental health problems in low degrees (out of the two degrees of “high” and “low” on standardized scale).

**H<sub>01</sub>= There is no significant difference between male and female teachers with respect to mental health at higher secondary school level.**

Table 8.3. Comparing Mental Health of male and female teachers

Gender	N	Mean	SD	t	p-value
Male	79	20.7595	5.81822	-0.757	0.450
Female	62	21.5000	5.69656		

Table 8.3 indicates that gender-wise, the number of male and female participants were 79 and 62 respectively. An independent sample t-test was used to compare the mean score of the mental health of male and female participants. There was a no significant difference in mental health of male (M=20.75, SD=5.81) and female (M=21.50, SD=5.69); t(140)=-0.757, p=0.450. These results shows that the mental health of female teachers has no relationship with the mental health of male teachers.

*Finding No 4:*

On Mental Health, the mean of male teachers was ( $M=20.75$ ,  $SD=5.81$ ) and female teachers were ( $M=21.50$ ,  $SD=5.69$ );  $t(140)=-0.757$ ,  $p=0.450$ , which shows that there was no significant difference found between male and female teachers in terms of mental health. Which further reveals that the mental health of male teachers is significantly related to the mental health of female teachers.

## DISCUSSION

The study also revealed that male as well as female teachers rarely suffer from mental problems. The study of Bedi and Sehgal (2012), and Cezar-Vaz, Bonow, Almeida, Rocha, & Borges (2015) supported the finding of the current study. The results of their study indicated that male as well as female college teachers have mental symptoms. Whereas the study of Bauer et al. (2007), Dagar, N., & Mathur, M. (2016), Zhang, Deng, and Li (2006), Lei (2007), and Nagai, Tsuchiya, Touloupoulou, and Takei (2007) pinpointed that psychological problems are more serious among female teachers than male teachers. Thus, it indicates that both male and female teachers suffer more from mental problems. The researcher believes that the reason behind this finding might be that male and female teachers are expected to be sympathetic, careful, sincere, patient, and supportive both in school and at home. Therefore, male and female teachers are under great pressure which leads to mental illness.

The finding of the study revealed that both male and female teachers rarely suffer from physical problems. The study of Castro, Carbonell, & Anestis, (2012), Khan, Khan, Harezlak, Tu, & Kroenke, (2003), and Khan et al. (2003) reported the same result. Their study concluded that gender-wise there no difference in somatic problems. However, the study of Khan, Khan, Harezlak, Tu, & Kroenke, (2003) revealed that it could be the chance, regarding female teachers, to report more physical problems as compared to male teachers. Furthermore, the study of Dessotte, Silva, Furuya, Ciol, Hoffman, & Dantas (2015), White, (2013), and Aragona, Monteduro, Colosimo, Maisano, & Geraci, (2008) produced different results. They found in their study that female teachers are more inclined towards reporting somatic problems than male teachers. The researcher believes that male and female teachers are hardworking. Moreover, their profession is one of the tough professions because a teacher deals with different minds at a time. Therefore, it might be the reason that both male and female teachers suffer from physical problems.

Interestingly, one of the results of the study showed that both male and female teachers suffer from mental health problems but not very high. The study of Singh and Singh (2006), Nagai et al. (2007), Gorsy, Panwar, & Kumar (2015), Srivastava and Asthana (2008), and Pachaiyappan & Dushalaya (2014) pinpointed that in comparison to female teachers, male teachers have better mental health. However, the study of Srivastava and Asthana (2008), and Pachaiyappan & Dushalaya (2014) revealed that mental health of female teachers is high than male teachers. Being a researcher, it is believed that the teaching profession is one of the hardest professions. Teachers are like a programmer. Teacher programs the concepts and the knowledge in the brain of students all the time. So, it is a challenging task to educate students keeping in view the individual differences. Therefore, it would be the reason that male and female teachers suffer from mental health problems.

The results of the study displayed that there is no significant difference among the mental health status of male and female teachers, which means that the mental health of male teachers is significantly related to the mental health of female teachers. The findings of Nagai et al. (2007), Gorsy, Panwar, & Kumar (2015), Singh and Girish (2006), Antonious et. al (2013), Abkhoul and Jenaabadi (2015), Srivastava and Asthana (2008), Pachaiyappan (2012), and Mundia (2013) do not support the findings of the current study. Nagai et al. (2007), Gorsy, Panwar, & Kumar (2015), Singh

and Girish (2006), and Mundia (2013) stated that male student teachers were significantly different from female teachers. Whereas Srivastava and Asthana (2008) and Pachaiyappan (2012) revealed that, as compared to male teachers, female teachers have a high level of mental health. The researcher believes that male and female teachers have the same profession, they deal with same students but with different strategies and have same workload. Therefore, male and female teachers have no differences in mental health.

### **CONCLUSION:**

In the light of the findings of the current research study, following conclusion was drawn: Results from the mental health checklist showed that both male and female teachers rarely suffer from mental problems and physical problems. Also, both the groups possessed better mental health. However, there is no significant difference between mental health of male and female teachers.

### **RECOMMENDATIONS**

1. The findings of the study showed that teachers were suffering from mental health problems though in lower degrees. Therefore, principal may develop programs that facilitate the identification, prevention, and treatment of mental health among teachers. Teachers may be provided with facilities like free consultancy, financial aids, etc.
2. A Mental Health desk for teachers may be established in every school to prevent from mental health problems. A mental health checklist for teachers may be developed to examine their mental health after a fixed interval of time.
3. The findings of the study showed the importance of mental health for teachers. Therefore, it is suggested that teachers should establish good sleeping habits, buildup emotional resilience, take a break from workload, eat well, and take care of physical health.

## REFERENCES

- Abkhoul, T. and Jenaabadi (2015). Comparative analysis of the relationship between job burnout and general health of male and female high school teachers in Zabol. *Natural Science*, 7, 391-399.
- Adams, J., Khan, H. T., Raeside, R., & White, D. I. (2007). *Research methods for graduate business and social science students*. India: SAGE Publications.
- American Heritage English Dictionary (4<sup>th</sup> ed.) (2006). America: Houghton Mifflin Company.
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A. and Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349-355.
- Antonious, A. S., Ploumpi, A. and Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349-355.
- Aragona, M., Monteduro, M. D., Colosimo, F., Maisano, B., & Geraci, S. (2008). Effect of gender and marital status on somatization symptoms of immigrants from various ethnic groups attending a primary care service. *German J Psychiatry*, 11(2), 64-72.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational Environmental Health*, 80, 442-449.
- Bedi S. and Sehgal, M. (2012). "Gender differences on occupational stress, ways of coping and anxiety among college teachers," *Indian Journal of Psychological Science*, 3(1), pp. 153-164.
- Brooks, F. D. & Shaffer, L. F. (1951). *Child psychology*, London: Methuen and Co. Ltd.
- Brophy, J. (1985). *Interactions of male and female students with male and female teachers*. In L.C. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds), *Gender influences in classroom interaction*. New York: Academic Press. (pp. 115-142)
- Castro, Y., Carbonell, J., & Anestis, J. (2012). The influence of gender role on the prediction of antisocial behaviour and somatization. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(4), 409-416. <https://doi.org/10.1177/0020764011406807>
- Castro, Y., Carbonell, J., & Anestis, J. (2012). The influence of gender role on the prediction of antisocial behaviour and somatization. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(4), 409-416. <https://doi.org/10.1177/0020764011406807>
- Cezar-Vaz, M. R., Bonow, C. A., Almeida, M. C., Rocha, L. P., & Borges, A. M. (2015). Mental Health of Elementary Schoolteachers in Southern Brazil: Working Conditions and Health Consequences. *The Scientific World Journal*, 2015, 1-6. doi:10.1155/2015/825925
- Choudhary, R. (2001) Teacher Burn-out in relation to Occupational Stress, Mental Health Problems and Socio-economic Status- a factor analytical study. Kurukshetra University, Kurukshetra.
- Connelly, L. M. (2008). Pilot studies. *Medsurg Nursing*, 17(6), 411-2.
- Dagar, N., & Mathur, M. (2016). Mental Health of School Teachers in relation to their Sex and type of School. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 6(1), 49-53.
- Dessotte, C. A. M., Silva, F. S., Furuya, R. K., Ciol, M. A., Hoffman, J. M., & Dantas, R. A. S. (2015). Somatic and cognitive-affective depressive symptoms among patients with heart disease: differences by sex and age. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 208-215.
- Dhingra, R. (1966). *Educational psychology and guidance*. Jalandhar: Punjab Kitab Ghar.
- Droogenbroeck, F. V., & Spruyt, B. V. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, pp. 88-100.
- EMIS-KP (2015-16). Retrieved from: <https://www.kpese.gov.pk/Downloads/ASC/ASC%202015-16.pdf>
- Erden, A., Aytac, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3607
- George, D., and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gholamitooranposhti, M. (2012). Teachers' Mental health. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 69, 1295-1301.
- Gliem, R. & Gliem, J. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.

- Goel, S. (2015). *Teacher effectiveness in relation to job satisfaction, personality and mental health*. New Delhi, India: A.P.H Publishing Corporation.
- Good, T. L., Sikes, J. N., and Brophy, J. E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 74-87.
- Gorsy, C., Panwar, N., & Sandeep K., (2015). Mental Health among Government School Teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, pp. 117-124.
- Gorsy, C., Panwar, N., & Sandeep K., (2015). Mental Health among Government School Teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, pp. 117-124.
- Gorsy, C., Panwar, N., & Sandeep K., (2015). Mental Health among Government School Teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, pp. 117-124.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., ... Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. doi: 10.1016/j.jad.2018.08.080
- Hilgard, E. R. (1957). *The Human dimension in teaching*. College and University Bulletin, Teaching. Boston: Houghton Mifflin, 17, 1-3.
- International Commission on Education. (1996). *Treasure within report to U N E S C O of the International commission on education for the twenty first century U.N.* Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L. et al., (2022). School culture and student mental health: a qualitative study in UK secondary schools. *BMC Public Health*. 22, 619. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13034-x>
- Jones, K. A., Jones, J. L., & Vermette, P. J. (2011). Six common lesson planning pitfalls: Recommendations for novice educators. *Education*, 131(4), 845-864.
- Khan, A. A., Khan, A., Harezlak, J., Tu, W., & Kroenke, K. (2003). Somatic symptoms in primary care: Etiology and outcome. *Psychosomatics*, 44(6), 471-478.
- Khan, S., and Beena, S. (2008). Teacher Burnout in Relation to Mental Health. *Edutracks*, 7(9).
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology. Methods and techniques* (2nd Revised Ed). New Delhi. New Age International Publishers.
- Kumar, P. (1992). *Mental health check list (MHC)*. Agra: National Psychological Corporation.
- Kumar, S. (2003). *A Psycho-Social Study of Mental Health of Teachers Administrators and Employees*. Allahabad University, Allahabad.
- Lei, W. (2007). Mental health of college teachers and its relationship with achievement motive. *Journal of Clinical Rehabilitative Tissue Engineering Research*, 11(39), 7834-7837.
- Mundia, L. (2013). Relationship Between Mental Health and Teaching. *International Journal of Mental Health*, 42(2-3), 73-98. doi: 10.2753/imh0020-7411420205
- Nagai M., Tsuchiya K. J., Touloupoulou T., Takei, N. (2007). Poor mental health associated with job dissatisfaction among school teachers in Japan. *Journal of Occupational Health*, 49(6), 515-522.
- Nathawat, S. S. (1997). Value based quality of life. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 101-102.
- Nibedita, N. (2005). *Mental Health and Adjustment of Secondary School Teachers Influencing Development of Self Concept in Teachers*. Utkal University, Bhubaneshwar.
- Pachaiyappan, P., & Dushalaya, R. (2012). Mental Health of Secondary and Higher Secondary School Teachers - An Analysis. *International Journal of Scientific Research*, 3(2), 117-119. doi: 10.15373/22778179/feb2014/37
- Pachaiyappan, P., & Dushalaya, R. (2014). Mental Health of Secondary and Higher Secondary School Teachers - An Analysis. *International Journal of Scientific Research*, 3(2), 117-119. doi: 10.15373/22778179/feb2014/37
- Raja, B., William, D., and Thiagarajan, A. P. (1998). *Teacher-Effectiveness and School Organizational Climate of Boys' Higher Secondary Schools in Tuticorin. Sixth Survey of Educational Research 1993-2000*. National Council of Educational Research and Training, New Delhi.
- Ravichandran, R., and Rajendran, R. (2008). *Perceived Sources of Stress among the Teachers*. National Institute of Technical Teachers' Training and Research, Chennai
- Robson, C. (2002). *Real world research*. 2nd edition. Blackwell Publishing, Malden
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412961288

- Sebastian, V. (2016). TEACHER'S MENTAL HEALTH –IMPLICATIONS FOR TEACHING-LEARNING. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 4(23), 6181–6187. doi: <https://doi.org/10.21922/srjhsel.v4i23.9709>
- Silver, M. (1999). *Picture stories and mental health. Cultural adjustment mental health and ESL: the refugee experience the role of the teacher and ESL activities*". Denver, Co: Spring Institute for International Studies.
- Singh, M., and Girish, S. (2006). Assessment of Mental Health Status of Middle-Aged Female School Teachers of Varanasi City. *The Internet Journal of Health*. 5(1).
- Singh, M., and Girish, S. (2006). Assessment of Mental Health Status of Middle-Aged Female School Teachers of Varanasi City. *The Internet Journal of Health*. 5(1).
- Srivastava, S., and Asthana, M. (2008). Social Support and Mental Health: A Study of Working Women. *Psycho-lingua*, 38(1), 97-100.
- Srivastava, S., and Asthana, M. (2008). Social Support and Mental Health: A Study of Working Women. *Psycho-lingua*, 38(1), 97-100.
- Surgeon General's Report (1999). *Mental health: A report of the Surgeon General*. Rockville, Md: Dept. of Health and Human Services, U.S. Public Health Service.
- Taylor, S. E., and Brown, J. D. (1988). Illusion and Wellbeing: A Social Psychological Prospective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- White, P. D. (2013). Functional somatic syndromes may be either "polysyndromic" or "monosyndromic". *Journal of Psychosomatic Research*, 74, 2–3.
- World Health Organization (2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options*. A report of the WHO Geneva and the prevention research center, Universities of Nijmegen and Maastricht: World Health Organization.
- Yang, J. Y., Lu, H. Y., Zhao, S. Y., (2012). Correlation between the teaching efficacy and mental health of middle school teachers. *Educ. Res. Exp.*, (1), pp. 20–24.
- Yanga, R., Youb, X., Zhangb, Y., Lianc L., Feng, W. (2019). Teachers' mental health becoming worse: The case of China. *International Journal of Educational Development*, 70. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102077>
- Zhang Y., Deng, X., Li, W. (2006). Investigation of mental health state of junior high school teachers in underdevelopment area in country. *China Journal of Health Psychology*, 14(1), 83–85.

# Okul Öncesi Eğitimde Yazı Farkındalığına Yönelik Öğretmenlerin Sınıfta Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examination of Teachers' Classroom Practises on Print Awareness in Preschool Education

Fatma Özge BENLİ<sup>2</sup> Büşra Nazlı DEMİR<sup>3</sup> Döndü Neslihan BAY<sup>4</sup>

Atıf:

Benli, F. Ö., Demir, B. N. ve Bay, D. N. (2022). Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 305-327, DOI: 10.57135/jier.1143046

### Öz

Okul öncesi eğitim sürecinde yazı farkındalığına yönelik becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, çocukların okuma-yazmayı öğrenmedeki başarıları üzerinde oldukça önemli görülmektedir. Araştırmada okul öncesi eğitimde yazı farkındalığını kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı okullar kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre Eskişehir İli merkez ilçelerinde bulunan bir bağımsız anaokulu ve bir ilkokulda bulunan anasınıfları olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemine göre ise belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin 5 yaş grubu öğretmeni olması ölçüt olarak belirlenmiş ve 12 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sınıfların yazı farkındalığına yönelik kullanımının ve materyallerinin belirlenmesinde gözlem, öğretmenlerin hazırladıkları planların incelenmesinde doküman analizi ve öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sınıfların yazı farkındalığına yönelik sahip olduğu özelliklerin belirlenmesinde gözlem yapılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak ayları olmak üzere aylık planları ve günlük eğitim akışları alınmış ve yazı farkındalığına yönelik yapılan çalışmalar doküman olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik görüş ve önerileri yüz yüze görüşmeler yapılarak alınmıştır. Elde edilen veriler doküman haline getirilmiş ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi sınıflarda yazı farkındalığına yönelik birçok materyalin bulunduğu; bu materyallerin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olduğu; fakat sınıflarda uygun şekillerde konumlandırılmadığı gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin planlarında en fazla bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih ettikleri, bu etkinliklerde en fazla "Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar." kazanımına yer verdikleri tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin yazı farkındalığını geliştirmeye yönelik çalışmalarında büyük grup etkinliklerini tercih ettikleri ve yazı farkındalığını geliştirmek için en fazla kalem tutma becerisinin kazandırılmasını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik ise doğrudan ilgili kazanımlara değinmedikleri görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla okul öncesi dönemde yazı farkındalığının desteklenmesi gerektiğini ifade etmiş ve yazı farkındalığını desteklemeye yönelik dokuz farklı öneride bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar alan yazında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, öğretmen, çocuk, yazı farkındalığı.

<sup>1</sup> Bu makale Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırmalar Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. (16 - 19 Haziran 2022).

<sup>2</sup> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, fatmaozgecavdar@gmail.com, orcid.org/0000-0002-7638-5360

<sup>3</sup> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, nazlidemirrrd@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2958-2812

<sup>4</sup> Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, bayneslihan@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2656-0458

## Abstract

Supporting and developing print awareness skills in preschool education is essential for children's success in learning how to read and write. This research aims to examine print awareness practises carried out in preschool education. A qualitative research method was used in the study, and the study group was determined using convenience sampling and criterion sampling. Accordingly, the schools where the study would be conducted were determined as an independent kindergarden and a kindergarden within a primary school in the central district of Eskisehir. The sampling criteria were set as working in the selected schools and teaching a 5-year-old group, according to these criteria 12 preschool teachers participated in the research. Observation, interview, and document analysis, which are qualitative data collection methods, were used in the research. The observation method was used to determine the print awareness and materials used in classrooms; document analysis was used to analyze the plans prepared by the teachers, and the interview was conducted to determine the teachers' views on print awareness. The observation form, developed by the researchers, was used in the observations to determine the print awareness' features of the classrooms. Teachers' monthly and daily plans for October, November, December, and January were taken, and print awareness activities were reviewed on these documents. The views and suggestions of the teachers on print awareness were obtained through face-to-face interviews. The collected data were documented and analyzed with descriptive analysis in line with the sub-objectives of the research. As a finding of the research, there are many print awareness materials in preschool classrooms; these materials are suitable for the developmental characteristics of children; however, they are not correctly positioned in the classrooms. Regarding their plans, preschool teachers mostly prefer integrated activities and the gain of "Performing movements that require the use of small muscles." On the other hand, teachers were observed to prefer large-group activities during the interviews and mainly mentioned the acquisition of pen-holding skills to improve print awareness. Teachers did not directly address the gains related to print awareness. They stated that print awareness should be supported in the preschool period and made nine different suggestions to support print awareness. Obtained results were discussed in line with the literature.

*Keywords:* Preschool education, teacher, child, print awareness.

## GİRİŞ

21. yüzyılın gelişen dünyasının temel ihtiyaçlarından biri okuma-yazma becerisidir. Çocuk yaşadığı çevreyi algılamak, anlamak, geçmişteki bilgi ve birikimlerden yararlanabilmek ve kendi kültürünü tanıyıp yaşatabilmek için okuma-yazma becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bireyler günlük yaşantılarında karşılaştıkları birçok alanda okuma-yazma becerilerini kullanmaktadırlar. Bu beceriler, bireyin gelecek öğrenmelerinin de temeli niteliğindedir (Bayraktar, 2013, s.1).

Çocuklar okuma-yazma sürecine ilişkin becerileri, doğdukları andan itibaren doğal bir gelişim süreci içerisinde kazanmaya başlamaktadır (Erdoğan, 2013, s.110). Bu süreç, yüksek düzeyde yeterliliğe ihtiyaç duyan bir süreçtir ve erken çocukluk eğitimi ile kazanılan beceriler, okuma yazma gelişimi için önemli bir altyapı oluşturmaktadır (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008, s.76). Okul öncesi dönemde çocuklar, günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylar ve çeşitli uyaranlar sayesinde okuma-yazma ile ilgili ilk bilgilerini kazanmaya başlamaktadırlar.

Çocukların erken okuryazarlık gelişiminde kazanmaları gereken bilgi ve beceriler içeren bazı alanlar bulunmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri; fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözcük bilgisi ve anlama, yazı yazma becerileri olarak ele alınabilir (Temel, 2015, s.22). Yazı farkındalığı, bir kitabın bir başlığı ve yazarı olması gerektiği veya kitapların soldan sağa doğru okunması gibi bir çocuğun yazılı dili ve kullanımlarını anlamasını ifade eder (Liao, Chang, Huang ve Sung, 2020). Bir başka ifadeyle yazı farkındalığı, okul öncesi dönemde çocuğun yazının işlevini keşfetmesi, harf, sözcük, cümle gibi yazıyı meydana getiren birimleri tanıması ve bunların işlevleri hakkında bilgi sahibi olması gibi becerileri



İçermektedir. Yazı farkındalığı becerilerinin temelinde çocuğun dikkatini yazıya çekmek ve yazının işlevini kavratmak yatmaktadır (Bademci, 2016, s.58-59).

Yazı farkındalığı, çocuklarda okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında anahtar bir rol oynamaktadır ve yazıdaki sözcük ve harflere dair bilgileri, kitaptaki yazıların düzeni hakkında belli bir bilinci kazandırmayı kapsamaktadır. Kitabın nasıl tutulacağından, sayfaların nasıl çevrileceğine, yazının akış yönünden, okurken kitabın neresinden başlanacağına yönelik temel bilgileri içeren bir süreç olduğu belirtilmiştir (Griffith vd., 2008 s.12; Justice vd.2005, s.13; Soderman vd.,2005 s.38 akt. Bayraktar, 2013, s.44). Bu süreçte yazıya dair bilgilerin temelinde, çocukların yazının işlevi ve fonksiyonları (biçim) hakkında edindikleri bilgiler yer almaktadır. Çocuğun karşılaçağı harfler, sözcükler ve sözcük öbekleri, cümleler, öyküler ve yazılı işaretler gibi bir dizi farklı metin yapısı ve noktalama işaretleri süreç içerisinde oldukça etkilidir ve yazılı dilin biçimleri (form) olarak ifade edilir. Çocukların yazı bilgilerinin gelişmesi, sadece büyük ve küçük harfleri fark etme gibi yazının çeşitli formlarını kavramalarının ötesinde, aynı zamanda cümlenin başındaki harfin büyük yazılması gibi kullanıma yönelik kurallarını da içermektedir. Çocukların yazıyla ilgili kazanması gereken beceriler, birçok açıdan sözlü dil hakkında öğrenmesi gereken becerilere benzerdir (Canibey, 2022, s.11). Çocuklara yazı hakkında kazandırılması hedeflenen beceriler aşağıda verilmiştir.

- Harfler büyük ve küçük formlardan oluşur ve bu formların bazıları birbirlerine benzerler.
- Sözcükler harflerin birleşiminden oluşmaktadır.
- Sözcükler, bir anlam taşır ve yazılı dilin anlamlı birimleridir.
- Sözcükler ve harflerin yönü soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğrudur.
- Her bir sözcüğü ifade etmek için boşluklar kullanılır.
- Cümleler, her zaman büyük harfle başlamalı ve noktalama işareti ile bitmelidir.
- Özel isimler, büyük harfle başlamalıdır (Çetin, 2019, s.32-33).

Kendi adını karalayarak yazmayı öğrenmeye başlayan çocuklar, her bir çizgisinin/karalamasının harf olarak adlandırıldığını ve birbirlerinden farklı olduklarını anlar. Harflere farklı anlamlar yükleyerek ayırt etmeye başlarlar. Ancak henüz alfabenin sesle olan ilişkisini anlayamadığı için geleneksel okuma yazma yapamayabilirler (Altunkaynak, 2019). Çocukların ilkokula başlamadan önce yazı farkındalığına yönelik bu becerilerinin gelişmiş olması, okuma-yazma gelişimleri için oldukça önemlidir (Bayraktar, 2013, s. 86). Erken çocukluk döneminde yapılan araştırma sonuçlarına göre, çocukların bu dönemlerde kazandıkları yazı farkındalığına yönelik becerileri, gelecek dönemlerdeki okuma becerilerini daha çok etkilemektedir (Demir, 2016, s.3).

### ***Yazı Farkındalığı Becerilerinin Desteklenmesi***

Çocuklar, erken çocukluk dönemi içerisinde çevrelerinde bulunan yetişkinlerle okuma yazmaya dair kurdukları etkileşimler ile yazı hakkındaki kavramları oluşturmaya başlamaktadır. Bebeklerin daha sekiz aylıkken bir kitabı tuttıkları, sayfalarını çevirmeye başlayabildikleri ve gerçekten de okur gibi yaparak çeşitli mırıldanmalar yapmaya başladıkları belirtilmiştir. Ancak çocuklardaki bu temel, otomatik bir şekilde ortaya çıkmamaktadır. Bu temelin ortaya çıkabilmesi için çocukların yaşlarına, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel durumlarına göre yazı merkezli etkileşimlerle ve yetişkinlerin de aktif katılımı ile desteklenmeleri gerektirmektedir (Pullen ve Justice, 2003, s.89).

Öğretmenlerin çocukların erken yazma beceri gelişimlerini nasıl destekleyebileceğine ilişkin araştırmalar, okul öncesi sınıflarında çevresel baskı, yazma rutinleri ve yazma materyallerinin yaygınlığı gibi fiziksel çevresel desteklerin önemli olduğunu göstermektedir (Bingham, Quinn ve Gerde, 2017; Gerde, Bingham ve Wasik, 2017). Öğretmenler dergi, hikaye kitabı, reklam panoları, gazete gibi materyalleri sınıfında bulundurarak ve çocukların dikkatlerini bu

materyallere çekerek onların yazıyı farketmelerini sağlar. Bu sayede çocuklar okumayı bilmeseler de yazı ile konuşma dilleri arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar ve bu iki dilin okuma ile olan ilişkisini de keşfeder (Altınkaynak, 2019). Bu bağlamda çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştiren en önemli yöntemlerden biri, yazı yönünden zenginleştirilmiş ortamlar olduğu görülmektedir. Ev ortamı ve okul da dahil olmak üzere çocuğun bulunduğu ortamların özellikleri, yazı bilgilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Bay, Çetin, Hartman, 2013, s.365; Çetin, 2019, s.32). Nitelikli bir sınıf ortamı çocukları her alanda geliştirebileceği gibi çocuğun, okuma yazma becerileri alanında da gelişimini sağlayacaktır. Öğretmenler yazılı uyaranlar ile sınıf ortamını zenginleştirerek çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekleyebilirler. Sınıf alanında yazı merkezi, kitap merkezi oluşturulmalı ve merkezlerde renkli kağıtlar, renkli kalemler, alfabe kartları, yazı tahtası, tahta kalemi, harf kalıpları, çeşitli kitaplar vb. materyaller bulundurulmalıdır (Canibey, 2022, s.14). Çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştiren bir diğer etkili olan yöntem ise yetişkin-çocuk katımlı kitap okumadır. Yazı kavramlarına dair yetişkinlerin çocuklara kitap okuma deneyimlerinin, çocukların yazı kavramlarına ilişkin bilgilerinin ve dolayısıyla yazı farkındalığı becerilerini arttırdığı belirtilmiştir (Pullen ve Justice, 2003, s.89). Bu bağlamda kitap okuma deneyimleriyle iyi bir yazı farkındalığı becerisi kazanmış olan çocuğun yazıların okunabildiğini anlaması, kitapların ön ve arka taraflarının olduğu, kitaptaki sayfaların başı ve sonunun olduğunu, sayfaların önden arkaya doğru ilerlediğini ve tek seferde bir sayfa çevrildiğini, sağdan önce soldaki sayfadan başlayarak okunduğunu, sol üst kısımdan başlayarak okumanın yapıldığını kavraması, kitabı doğru tutması gibi becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (Erdoğan, 2017, s.118).

Yetişkin-çocuk katımlı kitap okuma için çocukların çevresel yazı farkındalıklarının ve alfabe bilgilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca dikkat çekici özelliklere sahip yazı ile donatılmış kitaplarla yapılan okumaların da, çocuğun etkinliğe katılımını arttırdığı belirtilmiştir. Kullanılan kitaplar büyük yazı, kısaltılmış metin ve öykünün konusuna uygun görsel metinler içermelidir. Çünkü bu özellikteki kitaplar okunurken çocuklar, öyküye daha çok görsel olarak eşlik etme eğilimindedirler (Pullen ve Justice, 2003, s. 92).

Çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik yazı yönünden zenginleştirilmiş oyunlar da oldukça etkilidir ve bu bağlamda özellikle dramatik oyunlar ele alınabilir. Okul öncesi dönemde çocuklar, sık sık dramatik oyunlara dayanan etkileşimlerde bulunmaktadır. Okuma yazma becerilerinin çocuk oyunları içerisine dâhil edilmesinin, çocukların yazı farkındalığı becerilerini arttırdığı belirtilmiştir. Çocukların oyunlarına entegre edilecek olan bina etiketleri (örneğin; okul, market, postane gibi), kalem, kağıt, kitap gibi yazı araç gereçleri gittikçe arttırılarak çocukların oyunlarına dahil edilmelidir (Pullen ve Justice, 2003, s.93). 2-4 yaşa gelindiğinde, kalemi olgun bir şekilde tutma konusunda becerikli olsalar da çizim yaparken tam adapte olamazlar ve zorlandıkları görülür (Bee ve Body, 2009, s.37). Bu bağlamda okul öncesi kurumlarında çocukların okuma-yazma becerilerini ve yazı farkındalıklarını desteklemek amacıyla, erken çocukluk yıllarında okumanın temellerinden olan yazı kavramlarıyla ilgili çalışmalara yer verilmelidir (Bay, 2008, s.11; Bay, 2014, s.999; Güleç, 2008, s.2). İlgili araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimde okuma-yazma çalışmalarına yer verildiği fakat yazı farkındalığına yönelik araştırmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırma okul öncesi eğitimde yazı farkındalığı alanında önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı; okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çalışmaların incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç soruları belirlenmiştir.

1. Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik sınıflarda bulunan mevcut materyaller nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planlarında yer verdikleri yazı farkındalığı çalışmalarının özellikleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları yazı farkındalığına yönelik etkinliklerin özellikleri (Etkinliğin planlanma sıklığı, etkinlik türü, etkinlik planlamada tercih edilen kazanım-göstergeler) nelerdir?
4. Okul öncesi eğitimde çocuklara yazı farkındalığının kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi dönemde çocuklarda yazı farkındalığının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Yöntemi*

Yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik uygulamaların incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, görüşme ve yazılı dokümanların analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanarak, çalışmaya dahil olan kişilerin deneyimleri ve algıları üzerine yapılır ve olayların kendi doğal ortamlarında bütüncül ve betimsel gerçekçi bir yapıda ortaya konulabilmesine yönelik yapılan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.41). Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik çalışmaları, onların deneyimlerini dikkate alarak betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel çalışma desenlerinden olan durum çalışması Yıldırım ve Şimşek' e (2013) göre bir ya da birkaç durumun bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılarak yapılmasıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmada da nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmen uygulamalarının bütüncül ve derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### *Katılımcılar*

Mevcut çalışmanın katılımcılarını Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan bir bağımsız anaokulu ve bir ilkokul bünyesinde altısı sabah, altısı öğlen gruplarında görev yapmakta olan 12 okul öncesi öğretmeni ve öğretmenlerin görev yaptığı altı sınıf oluşturmaktadır. Çalışmada okullar, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneğine göre belirlenmiştir. Mevcut okullardaki sınıfların belirlenmesinde ise ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ile araştırmacılar tarafından ölçüte göre belirlenir ve bu şekilde çalışmanın katılımcıları bir ölçüte bağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140) Çalışmada belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin 5 yaş grubu öğretmeni olması ölçüt olarak belirlenmiş ve bu öğretmenlerin çalıştıkları sınıflar çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırmaya 12 okul öncesi öğretmeni gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer demografik bilgileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	12	100
Yaş	25-29	1	8
	30-34	3	25
	35-39	4	33
	40+	4	33
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	1	8
	6-10 yıl	1	8
	10 yıl ve üstü	10	83
Mezun Olunan Okul Türü	Açık Öğretim	5	42
	Örgün Öğretim	7	58
	Lisans	11	92
Çalışılan Okul Türü	İlköğretim Okulu	6	50
	Bağımsız Anaokulu	6	50

Öğretmenlerin yaş grubu %33 oranında 40 yaş ve üzerinde, %33 oranında 35-39 yaş aralığında, %25 oranında 30-34 yaş aralığında ve %8 oranında 25-29 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri %83 oranında 10 yıl ve üzeri, %8 oranında 0-5 yıl aralığında ve %8 oranında 6-10 yıl aralığındadır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü %58 oranında örgün öğretim, %42 oranında açık öğretimdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların; tümü 5 yaş grubunda ve sınıf mevcudu 16 ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yarım gün çalışmaktadır ve yanlarında çalışan yardımcı personel bulunmamaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sınıfların yazı farkındalığına yönelik düzeninin ve materyallerinin belirlenmesinde gözlem, öğretmenlerin hazırladıkları planların incelenmesinde doküman analizi ve öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sınıfların yazı farkındalığına yönelik sahip olduğu özelliklerin belirlenmesinde gözlem yapılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak ayları olmak üzere günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planları alınmış ve yazı farkındalığına yönelik yapılan çalışmalar doküman olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik görüş ve önerileri, yüz yüze görüşmeler yapılarak alınmıştır.

Araştırmada gözlemler altı sınıfta sınıflar boşken tek tek gezilerek yapılmıştır. Sınıflarda tüm merkezler ile sınıftaki sınıf depo alanları, dolap içleri gözden geçirilmiş ve iki araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem kontrol listesine ayrı ayrı kodlamalar yapılmış, sonrasında kodlamalar karşılaştırılarak uzlaşmaya varılmış ve son hali verilmiştir.

Doküman incelemesi nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda ya da araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla yapılan, amaçlanan olgular konusunda bilgi veren materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013. s.217). Bu araştırmada, 12 okul öncesi öğretmenin sınıflarının yazı farkındalığına yönelik Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında yapılan aylık ve günlük planları doküman olarak belirlenmiş ve incelenmiştir. Öğretmenlerin planları araştırmacılar tarafından yazı farkındalığına yönelik kazanım ve göstergeler açısından incelenmiş ve sonrasında kodlama yapılarak tek bir forma dönüştürülmüştür.

Görüşme bireyler arasında önceden belirlenmiş bir konuda belli bir amaç doğrultusunda soru sorma ve sorulan bu soruları cevaplamaya yönelik etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985. akt Yıldırım ve Şimşek, 2013. s.147). Bu araştırmada ilkökul bünyesinde çalışan 6 öğretmen ve anaokulu bünyesinde çalışan 6 öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmenle yazı farkındalığına yönelik çalışmaların ortaya konması için görüşme

yapılmıştır. Alt amaç soruları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve okul öncesi eğitim alanında üniversite bünyesinde çalışmakta olan üç alan uzmanından görüş alınarak düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine altı görüşme sorusu sorulmuş, görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüş ve görüşme sonrasında elde edilen verilerin doküman haline getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada görüşme formu ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden olan betimsel ve içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde ulaşılan veriler, önceden belirlenmiş olan temalara göre yorumlanır. Bu analiz türünün amacı okuyucuya, ulaşılan bulguları yorumlanmış ve özetlenmiş bir şekilde vermektir. Betimsel analizin sınır oluşturma, tematik sınıra göre verilerin kaydedilmesi, bulguların içeriğinin belirlenmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşaması vardır. Sınır oluşturma aşamasında araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizine yönelik bir sınır oluşturulur. Tematik sınıra göre verilerin kaydedilmesi aşamasında öncesinde belirlenen sınıra uygun olarak veriler düzenlenir. Bulguların tanımlanması aşamasında veriler tanımlanarak alıntılar ile desteklenir. Bulguların yorumlanması aşamasında ise bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi ortaya konulup açıklanır. İçerik analizinde ise ulaşılan veriler; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodlarının ve temalarının düzene alınması, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259-272). Yapılan araştırmada betimsel analizde veriler düzenlenmiş, temalar altında doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde ise veriler kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve düzenlenmiş, en son aşamada ise bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan ve araştırma konusu hakkında bilgiye sahip olan kişilerden araştırmanın incelenmesinin istenmesi araştırmacının inandırıcılığını arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.302). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için ilgili alanyazın doğrultusunda konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği için okul öncesi eğitim alanında uzman olan üç akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiş ve düzenlenmiştir. Görüşmeler, önceden randevu alınan saatlerde katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir ve görüşme süresince hiçbir şekilde yönlendirici davranılmamıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilişliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, alanyazında okul öncesi eğitimde yazı farkındalığı ile ilgili yapılan araştırmalarla yorumlanması yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların adları ve diğer kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlığı) sağlayabilmek için verilerin bütün katılımcılardan aynı şekilde toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, hazırlanan sorular katılımcılara aynı sıra ile sorulmuş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler döküman haline getirilmiş ve tutarlı bir şekilde kodlanmıştır. Güvenirliliği sağlamada önemli ölçütlerden biri de katılımcı kontrolüdür. Araştırmanın dış güvenirliliğinin (teyid edilebilirlik) sağlanması için katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur, araştırma için gerekli olan bilgiler verilmiştir. Kuramsal çerçeve ve araştırmanın süreci ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Nitel araştırmalar veri toplama konusunda güçlüdür ve zengin veri kaynaklarına ulaşımı sağlar fakat bu araştırma sürecinde araştırmacılar verilerden farklı sonuçlara ulaşabilir. Bu durum yanlış anlaşılmalardan ve öznel düşüncelerden kaynaklanabilir. Bundan dolayı katılımcıların teyidi ulaşılan sonuçlarda gerçeği temsil etmede başarılı olacaktır. Araştırmacının ulaştığı verilerin veri kaynakları tarafından teyit edilmesinde yarar vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013,

s.302). Araştırmada, elde edilen veriler katılımcılara kontrol için sunulmuş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular alt amaç soruları doğrultusunda verilmiştir.

### *Okul Öncesi Eğitimde Yazı Farkındalığına Yönelik Sınıflarda Bulunan Mevcut Materyaller*

Araştırmada altı okul öncesi eğitim sınıfında yazı farkındalığına yönelik gözlemler yapılmış ve gözlemler sonucunda sınıflarda yazı farkındalığına yönelik bulunan materyaller Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Sınıflarda Bulunan Yazı Farkındalığına Yönelik Materyaller (N=6)

Materyal Çeşidi	f	%
Yazı Tahtası	6	100
Kalemler (kurşun ve gazlı)	6	100
Boyalar (kuru boya kalemleri, pastel boyalar, sulu boyalar)	6	100
Çeşitli kitaplar (kumaş kitap, hareketli kitap, üç boyutlu kitap, resimli kitap, hikâye kitabı, bilim kitabı)	6	100
Kâğıt Çeşitleri (renkli fon kartonları ve A4 kâğıtları)	6	100
Yazı içeren çeşitli afişler	6	100
Bilgisayar	6	100
Saat	6	100
Yazılı Dolap Etiketleri	4	67
Broşürler/dergiler	4	67
Sınıfın Alanlarına Yönelik Yazılı Etiketler	4	67
Cetvel	4	67
Bilmece kitap ve kartları	4	67
Yazılı materyal etiketleri	3	50
Yazı içeren nesne kartları	3	50
Defter	2	33
Yapışkanlı kâğıtlar	2	33
Resimli kartlar	2	33
Ansiklopediler	2	33
Harf panosu	1	17
Mıknatıslı harfler	1	17
Harflibul-tak oyuncağı	1	17

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul öncesi sınıfların tamamında yazı tahtası, kalemler (kurşun ve gazlı), boyalar (kuru boya kalemleri, pastel boyalar, sulu boyalar), çeşitli kitaplar (kumaş kitap, hareketli kitap, üç boyutlu kitap, resimli kitap, hikâye kitabı, bilim kitabı), kâğıt çeşitleri (renkli fon kartonları ve A4 kâğıtları), yazı içeren çeşitli afişler, bilgisayar ve saat materyallerinin yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi sınıflardan sadece birinde harf panosu, mıknatıslı harfler ve harfli bul-tak oyuncağının yer aldığı gözlenmiştir. Ayrıca sınıflarda gözlemlenen materyallerin dışında alan yazında yer aldığı için gözlem kontrol listesinde de yer verilen rulo kraft kâğıtları, atlaslar, gazeteler, restoran menüleri, telefon rehberi, mektup zarfları ve posta kutusu gibi materyallerle karşılaşılmamıştır.

Okul öncesi sınıflarında yazı farkındalığına yönelik materyallerin uygunluk durumu ve sınıf içi düzenlemelerine yönelik gözlem sonuçları da Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Sınıflarda Bulunan Yazı Farkındalığına Yönelik Materyaller ve Düzenlemeler (N=6)

Materyaller ve Sınıf İçi Düzenlemeler	Yeterli		Yetersiz		Yok	
	N	%	N	%	N	%
Materyallerin çocukların kullanımına uygunluğu (yaş ve gelişim özellikleri açısından)	6	100	-	-	-	-
Yazı tahtasının çocukların göz hizasına ve kullanımına uygunluğu	6	100	-	-	-	-
Materyallerde yazılı etiketlerin bulunması	4	67	2	33	-	-
Materyallerin çocukların ulaşımına uygunluğu (boyuna uygun ve kapaksız açık dolaplarda)	-	-	6	100	-	-
Materyallerin sınıftaki çocuk sayısına uygunluğu	-	-	6	100	-	-
Sınıf panolarının çocukların göz hizasına ve kullanımına uygunluğu	-	-	6	100	-	-
Yazma etkinliklerinin yapılabileceği alanın/merkezin bulunması	-	-	2	33	4	67

Tablo 3'te sınıflardaki yazı farkındalığı materyallerinin uygunluğuna ve yazı farkındalığına yönelik düzenlemelere bakıldığında materyallerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu ve yazı tahtasının çocukların göz hizasına ve kullanımına uygunluğunun sınıfların tamamında yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir. Materyallerde yazılı etiketlerin bulunmasına yönelik dört sınıf yeterli düzeyde gözlenirken, iki sınıfın ise yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıfların tamamında bulunan materyallerin çocuk sayısına uygunluğunun ve sınıf panolarının çocukların göz hizasına ve kullanımına uygunluğunun ise yetersiz olduğu gözlenmiştir. Sınıfta yazma etkinliklerinin yapılabileceği bir alan ya da merkezin bulunmasına yönelik yapılan gözlemlerde iki sınıfta yetersiz de olsa bir alan olmasına rağmen, dört sınıfta böyle bir alanın yer almadığı görülmüştür.

#### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Yazı Farkındalığı Çalışmalarına Günlük Eğitim Akışı ve Aylık Eğitim Planında Yer Verme Durumu***

Altı sınıfta görev yapan 12 okul öncesi öğretmenin Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak aylarındaki günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planları doküman halinde incelenmiş ve öğretmenlerin hazır plan kullandıkları tespit edilmiş olup, planlarında yazı farkındalığına yönelik yapmış oldukları etkinliklerin belirlenen aylara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Etkinliklerinin Aylara Göre Dağılımı (N=12)

Aylar	Etkinlik Sayısı	Öğretmenler	
		N	%
Ekim	5-9 etkinlik	12	100
Kasım	1-4 etkinlik	3	25
	5-9 etkinlik	9	75
Aralık	5-9 etkinlik	6	50
	10+ etkinlik	6	50
Ocak	1-4 etkinlik	12	100

Tablo 4 incelendiğinde Ekim ayında öğretmenlerin tamamının 5-9 aralığında etkinlik düzenlediği görülmektedir. Öğretmenlerin %75'i Kasım ayında 5-9 aralığında etkinlik düzenlerken, %25'i ise 1-4 aralığında etkinlik düzenlemişlerdir. Aralık ayında öğretmenlerin %50'si 5-9 aralığında etkinlik düzenlerken %50'sinin 10 ve üzeri etkinlik düzenlediği belirlenmiştir. Ocak ayında ise öğretmenlerin tamamının 1-4 aralığında etkinlik düzenlediği görülmüştür. Aylara göre dağılımda en çok etkinliğin Aralık ayında (5-9 etkinlik, 10 + etkinlik) yapıldığı, en az etkinliğin ise Ocak ayında (1-4 etkinlik) yapıldığı belirlenmiştir.

Dört aylık bir süreçte 12 öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında toplamda 294 yazı farkındalığı etkinliği gerçekleştirdiği görülmüştür. Yapılan etkinlikler türüne göre incelenmiş ve etkinliklerin türlerine göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Planlarında Yazı Farkındalığına Yönelik Tercih Ettikleri Etkinlik Türleri (N=294)

Etkinlik Türü	F	%
Bütünleştirilmiş	258	88
Büyük Grup(Tek etkinlik)	33	11
Bireysel	3	1
Toplam	294	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi etkinlik türlerinden en çok tercih edilen etkinlik türünün %88 oranında bütünleştirilmiş etkinlik olduğu belirlenmiştir. En az tercih edilen etkinlik türünün ise %1 ile bireysel etkinlik olduğu görülmüştür. Etkinlik türleri arasında yer alan küçük grup etkinliğine ise hiç yer verilmediği görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin dört aylık eğitim sürecinde günlük planlarında yazı farkındalığına yönelik uyguladıkları 294 etkinlikte, okul öncesi eğitim programında çocuklara kazandırılması hedeflenen 20 kazanıma yer verdiği belirlenmiştir. Etkinliklerde okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlar ve kazanımlara yer verilme sıklığı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Uyguladıkları Etkinliklerde Yer Verilen Kazanımlar (N=294)

Tercih Edilen Kazanımlar	f	%
MG: K4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	114	39
BG: K1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	78	27
BG: K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	72	24
BG: K14: Nesnelere örüntü oluşturur.	72	24
DG: K6: Sözcük dağarcığını geliştirir.	72	24
BG: K6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	66	22
DG: K8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	60	20
DG: K7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	60	20
DG: K6: Sözcük dağarcığını geliştirir.	48	16
DG: K10: Görsel materyalleri okur.	48	16
DG: K12: Yazı farkındalığı gösterir.	48	16
BG: K8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	36	12
BG: K10: Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular.	24	8
BG: K15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.	24	8
BG: K18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.	24	8
BG: K19: Problem durumlarına çözüm üretir.	24	8
BG: K5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.	12	4
BG: K13: Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.	12	4
DG: K2: Sesini uygun kullanır.	12	4
DG: K11: Okuma farkındalığı gösterir.	12	4

Tablo 6 incelendiğinde en çok yer verilen kazanım %39 oranı ile "MG: K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar" olarak tespit edilirken en az tercih edilen kazanımlar ise %4 oranı ile "BG: K5 Nesne ya da varlıkları gözlemler", "BG: K13 Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır", "DG: K2 Sesini uygun kullanır", "DG: K11 Okuma farkındalığı gösterir" kazanımları olarak belirlenmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Uyguladıkları Etkinliklerin Özelliklerine Yönelik Görüşleri (Etkinlik Türü, Kazandırılması Hedeflenen Beceriler, Etkinlik Sürecinde Tercih Edilen Materyaller, Etkinlik Planlamada Tercih Edilen Kazanım Göstergeler)**



Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik yapmış oldukları etkinliklerin özelliklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonrasında yapılan etkinliklerin özellikleri Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik etkinliklerinde tercih ettikleri etkinlik türleri verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Etkinliklerinde Tercih Ettikleri Etkinlik Türleri (N=12)

Etkinlik Türü	f	%
Büyük grup (Tek Etkinlik)	9	75
Bütünleştirilmiş	7	58
Bireysel	4	33
Küçük grup	2	17

Tablo 7'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarda en çok tercih edilen etkinlik türü büyük grup etkinliği (tek etkinlik) (%75), en az tercih edilen etkinlik türü ise küçük grup etkinliği (%17) olarak ifade edilmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

Ö7: "Okuldaki diğer öğretmenlerle ortak hazır plan kullanıyoruz fakat ben planları kendime göre uyarlıyorum. Her açıdan. Planda bütünleştirilmiş etkinlik yer alıyor olabilir ama ben genelde o etkinlikleri büyük grup etkinliği olarak yapıyorum. Çünkü sınıflar kalabalık ve zaman kısıtlı. Bundan dolayı büyük grup etkinliklerinde daha çok verim alıyorum"

Ö8: "Yazı farkındalığı etkinliklerinde bütünleştirilmiş etkinlik planladığım zaman daha çok çocukların dikkatini çekiyor. Ben de bütünleştirilmiş etkinlik planlıyorum."

Öğretmenlerin ifadelerinde de görüldüğü gibi farklı nedenlere bağlı olarak yazı farkındalığına yönelik etkinliklerin çoğunlukla büyük grup ve bütünleştirilmiş etkinlikler olarak uygulandığı görülmektedir.

Tablo 7'de okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik yaptıkları etkinliklerde çocuklara kazandırmayı hedefledikleri becerilere yönelik ortaya çıkan temalar verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Etkinliklerde Kazandırılmayı Hedeflediği Beceriler (N=12)

Temalar	f	%
Kalem tutma becerisi	9	75
Ses tanıma	7	58
Aynı sesle başlayan ve biten sözcükler üretme	4	33
Çizgi çizme	3	25
Görsel algı	2	17

Tablo 8'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri tarafından en fazla kazandırılması hedeflenen beceri kalem tutma becerisi (%75) olarak görülürken en düşük oranda ise görsel algı becerisi (%17) ifade edilmiştir. Görüşmelerde sadece bir öğretmenin yazı yazma, grup içinde kendini ifade etme, dinlediklerini anlama ve kendi özelliklerini tanıma becerilerini kazandırmayı hedeflediğini ifade ettiği görülmüştür. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşleri verilmiştir.

Ö1: "Aynı sesle başlayan ve biten sözcükler üretme becerisi bu etkinliklerde eğlenceli oluyor ve sıkça kullanıyorum."

Ö2: "Yazı farkındalığı etkinliklerinde hedeflediğim en önemli becerilerden birisi çocuğun grup içerisinde kendini ifade etmesi. Mesela etkinliklerde yazdıklarını sınıf içinde okuyormuş gibi yaparak bunu çok güzel yapıyor." ("Yazdıklarını" ifadesi ile sınıfta çocuğun karalamaları ifade edilmiştir.)

Ö8: “Bu tür etkinliklerde en çok kalem tutma becerisi benim için önemli. Çocuklar da kalemle bir şeyler yazmaya çok meyilli.”

İfadelerde de görüldüğü gibi öğretmenler yazı farkındalığına yönelik uyguladıkları etkinliklerde ses farkındalığı, konuşma, kalem tutma gibi becerileri hedefledikleri görülmektedir.

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik etkinliklerde kullandıkları materyaller verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Etkinliklerde Kullandıkları Materyaller (N=12)

Materyaller	f	%
Kitap	12	100
Atık materyal	9	75
Kalem	9	75
Çalışma sayfası	9	75
Akıllı tahta	5	42
Doğal materyal (nohut, fasulye)	4	33
Kâğıt	4	33
Dil çubuğu	3	25
Boncuk	3	25
Klasik yazı tahtası	3	25
Oyun hamuru	2	17

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinde tamamının materyal olarak kitabı kullandıkları, sonrasında ise sırasıyla atık materyal, kalem, çalışma sayfası, akıllı tahta, doğal materyal, kağıt, dil çubuğu, boncuk, klasik yazı tahtası ve oyun hamuru materyallerini kullandıklarını belirlenmiştir. Bu materyallerin dışında sadece bir öğretmen ritim malzemeleri, animasyon, sesli materyal (müzik çalar, teyp), şarkı, çizgi film, küp, plastik/ahşap çubuk, oyuncak, pano materyallerini kullandığını ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı etkinliklerinin içeriğine yönelik ifadelerinden ortaya çıkan temalar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Etkinliklerinin İçeriği (N=12)

Temalar	f	%
Sesleri ayırt etme	10	83
İsim farkındalığı çalışmaları (İsimlerindeki sesleri farketme ve isimlerini görsel olarak tanıma)	10	83
Seslerden yeni sözcük üretme	8	67
Öğretmenin sınıfta kitap okuması	8	67
Çizgi çalışmaları	7	58
Aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri söyleme	7	58
Tahtaya yazı yazma	5	42
Çalışma kağıtları	4	33
Parmakla yazı takibi	3	25
Yazılı materyaller oluşturma	3	25
Ses eşleme	3	25
Yazılı materyallerin içeriğinin tahmin edilmesi	2	17
Yazılı materyalleri gösterme	2	17
Yazılı materyalleri okuma	2	17

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri yazı farkındalığına yönelik etkinliklerde en fazla tercih ettikleri içerikleri “sesleri ayırt etme” (%83) ve “isim farkındalığı çalışmaları” (%83) olarak ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin en az tercih ettiği etkinlik içerikleri ise %17 oranı ile “yazılı materyallerin içeriğinin tahmin edilmesi”, “yazılı materyalleri gösterme” ve “yazılı materyalleri okuma” olduğu görülmüştür. Belirtilen bu etkinliklerin dışında yine bir öğretmenin hecelerden yeni sözcük türetme, animasyon ve çizgi filmlerde öğrenilen ses ile türetilen sözcükleri bulma ve yazının yönünü gösterme içeriklerini ifade etmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö5: "Sınıftaki çocukların isimlerindeki sesleri ayırt etme oyunu oynuyoruz. Çocukların çok ilgisini çekiyor. Sesleri ayırt etmeyi sadece çocukların isimlerinde değil sınıftaki tüm nesne isimlerinde de yapıyoruz."

Ö3: "Çocuklar isimlerindeki seslerin farkına varana kadar isim farkındalığı çalışmaları yapıyorum. Çocuklar bir süre sonra kendi isimlerini yazıyor hatta arkadaşlarının isimlerini bilip onları da yazıyor."

Ö10: "Çocuklarla sesleri ayırt etmeye yönelik oyunlar oynuyoruz. Burada özellikle şarkı ile desteklenen oyunlar çok etkili oluyor. Örneğin hayvanlarla ilgili bir şarkı açıp hayvan isimlerindeki harfleri sesleri seslendiriyoruz."

Katılımcılar görüşlerinde belirttikleri gibi yazı farkındalığı etkinliklerinde, sesleri ayırt etme ve isim farkındalığı çalışmaları başta olmak üzere çeşitli içeriklere yer vermişlerdir.

### **Okul Öncesi Eğitimde Çocuklara Yazı Farkındalığının Kazandırılmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri**

Okul öncesi eğitimde çocuklara yazı farkındalığının kazandırılmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığı Kazandırmaya Yönelik Görüşleri (N=12)

Temalar	f	%
Yazı farkındalığının desteklenmesinin gerekliliği	12	100
Öğretmenin yaptığı yazı farkındalığı çalışmalarının aileler tarafından desteklenmesinin önemi	11	92
Programın yeterliliği	6	50
İlkokula hazırbulunuşluk için yazı farkındalığı çalışmalarının önemli olduğu	4	33
Öğretmenin kendini geliştirmesinin gerekliliği	3	25
Programdaki kazanım ve göstergelerin yetersizliği	3	25
Programın esnekliğinin yazı farkındalığı çalışmalarının çeşitlendirilmesine olanak sağlaması	3	25
Yazı farkındalığı çalışmalarının oyunlaştırılması	2	17
Kitap okunması	2	17
Program yetersizliği	2	17
Program geliştirilmesinin önemi	2	17
Sınıf ortamının yazı farkındalığının kazandırılmasına uygun olarak düzenlenmesi	1	12
Programa kitap dahil edilmesi	1	12

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tamamının yazı farkındalığının desteklenmesinin gerekliliği görüşünü belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden en az ifade edilen görüşler ise yazı farkındalığı çalışmalarının oyunlaştırılması (%17), kitap okunması (%17), programın yetersiz oluşu (%17), programın geliştirilmesinin önemi (%17) görüşleridir. Bu görüşlerin dışında sınıf ortamının yazı farkındalığının kazandırılmasına uygun olarak düzenlenmesi ve programa kitap dâhil edilmesinin gerekliliği görüşleri ise sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: "Ailelerin, çocukları okuma yazma erken öğretilsin diye aceleleri var ve bu konuda öğretmenleri sıkıştırıyorlar. Aileler öğretmenlere baskı yapmadan, yapılan yazı farkındalığı çalışmalarına destek olmalı. Bu destek yazı farkındalığı çalışmalarının başarıya ulaşması için çok önemli."

Ö11: "Yazı farkındalığını geliştirecek ve çeşitlendirecek olan öğretmen. Ona büyük iş düşüyor. Öğretmenler çocukların yazı farkındalığını geliştirecek etkinlikler yapmalı."

Ö5: "Yazı farkındalığını kesinlikle desteklemek gerek. Bence yazı farkındalığı, çocuğu ilkokula hazırlayan en önemli becerilerinden biri. Yazı farkındalığı becerileri okul öncesi dönemde gelişmiş olan çocuğun ilkokula geçtiğinde daha başarılı olacağına inanıyorum."

Katılımcılar yazı farkındalığının kazandırılmasına yönelik farklı görüşler ifade etmişler ve çocuklara yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasını vurgulamışlardır.

### **Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Yazı Farkındalığının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri**

Okul öncesi dönemde çocuklarda yazı farkındalığının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin önerileri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığı Kazandırmaya Yönelik Önerileri (N=12)

Öneriler	f	%
Okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerine bırakılması	10	83
Öğretmenin yaptığı yazı farkındalığı çalışmalarına ailenin destek olması	7	58
Ailelerin çocuğa harf öğretmemesi	5	42
Öğretmenin yazı farkındalığı çalışmalarını desteklemesi	3	25
Okuma yazmanın öğretilmemesi	3	25
Öğretmenin kendini geliştirmesi	2	17
Programa uygun bir şekilde ilerlenmesi	2	17
Programın geliştirilmesi	2	17
Programa yardımcı kitapların dâhil edilmesi	2	17
Harf öğretiminin değil ses farkındalığı çalışmalarının yapılması	1	12
Harf öğretimi için velilerin öğretmene baskı yapmaması	1	12
Okul öncesi eğitimde branşlaşma olması	1	12
Programa yeni kazanım gösterge eklenmesi	1	12
Etkileşimli kitap okuma yapılması	1	12
Defter tutulmaması	1	12
Hazır olan çocuklara harf yazmanın öğretilmesi	1	12
Çocuklarda yazı farkındalığı kazandırmaya destek olmak için ailelere eğitim verilmesi	1	12
Çocuklara hayali okumalar yaptırılması	1	12
Okuma yazma merkezlerinin oluşturulması	1	12
Yazı farkındalığı çalışmalarında çeşitli materyaller kullanılması	1	12
Sınıflarda yazı tahtası olmasının gerekliliği	1	12

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yazı farkındalığının geliştirilmesine yönelik en fazla öne çıkan öğretmen önerisinin okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerine bırakılması (%83) olduğu belirlenmiştir. En az ifade edilen öneriler ise öğretmenin kendini geliştirmesi (%17), programa uygun şekilde ilerlenmesi (%17), programın geliştirilmesi (%17) ve programa yardımcı kitapların dahil edilmesi (%17) olarak belirlenmiştir. Bu önerilerin dışında öğretmen önerilerinden harf öğretiminin değil ses farkındalığı çalışmalarının yapılması, harf öğretimi için velilerin öğretmene baskı yapmaması, okul öncesi eğitimde branşlaşma olması, programa yeni kazanım gösterge eklenmesi, etkileşimli kitap okuma yapılması, defter tutulmaması, hazır olan çocuklara harf yazmanın öğretilmesi, çocuklarda yazı farkındalığı kazandırmaya destek olmak için ailelere eğitim verilmesi, çocuklara hayali okumalar yaptırılması, okuma yazma merkezlerinin oluşturulması, yazı farkındalığı çalışmalarında çeşitli materyaller kullanılması, sınıflarda yazı tahtası olmasının gerekliliği görüşleri ise bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerden doğrudan alıntılanan bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ö2: “Okuma yazma işi sınıf öğretmenlerine bırakılmalı. Biz sadece yazı farkındalığı kazandırmalıyız.”

Ö7: “Aileler bu konuda çok bilinçsiz. Yazı farkındalığı kazandıralım derken çocuklarına okuma öğretmeye çalışıyorlar. O da çok yanlış yöntemlerle. Yanlış öğretileni düzeltmek daha zor oluyor. Aileler bu konuda eğitilip bilinçlendirilmeli. Aileler öğretmenin yaptığı yazı farkındalığı çalışmalarına destek olmalı.”

Ö11: "Harf öğretimi ve yazdırması kesinlikle okul öncesinde yeri olmayan bir süreç. Çocukların yazı farkındalığı çalışmalarından uzaklaşmasına bile sebep olabilir. Bu süreç sınıf öğretmenlerine bırakılmalı."

Katılımcılar yazı farkındalığını kazandırmaya yönelik farklı önerilerde bulunmuşlar, okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin yeri olmadığını ve ailelerin yazı farkındalığı sürecine dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

## TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları uygulamaların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik uygulamaları, görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

### ***Okul Öncesi Eğitimde Yazı Farkındalığına Yönelik Sınıflarda Bulunan Mevcut Materyaller***

Okul öncesi sınıflarında yazı farkındalığına yönelik bulundurulmuş mevcut materyaller incelendiğinde sınıflarda en fazla yazı tahtası, yazı içeren afişler, çeşitli kalemler ve kağıtlar olduğu belirlenmiştir. Akbaba, Şimşek Çetin ve Bay'ın (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri konulu araştırmalarında öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda, okul öncesi eğitim sınıflarında en çok bulunan materyalin yazılı görsel materyaller olduğunu belirlemişlerdir. Deniz ve Coşkun (2017) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları adlı çalışmalarında, öğretmenlerin sınıflarında en fazla harf, sözcük ve yazıların bulunduğu görsel afişlerin ve çeşitli kitapların çoğunlukla yer aldığını belirtmişlerdir. Bolat'ın (2019) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri adlı araştırmasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sınıflarında en fazla çalışma kâğıtları, kalem ve boya gibi materyallerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altınkaynak (2019) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sesbilgisi ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda etkinliklerde kullanılan görsel yazılı materyallerin sınıflarda bulunması, yazı farkındalığını geliştirmesi açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim sınıflarında en fazla bulunan yazı farkındalığını destekleyen bir diğer materyalin ise çeşitli kitaplar olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kılıncı ve Bayraktar'ın (2021) araştırmalarında okul öncesi eğitim sınıflarının neredeyse tamamında en fazla bulunan materyalin kitaplar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergül ve arkadaşlarının (2014) da okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgileri ve sınıf uygulamaları adlı araştırmalarında çocukların erken okuryazarlık becerilerini, öğretmenlerin her sınıfta çeşitli kitaplar bulundurarak desteklediklerini belirlemişlerdir. İlgili araştırmaların sonuçlarında da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf içerisinde yazılı materyalleri ve yazmada kullanılan kalem kâğıt gibi materyalleri çoğunlukla kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. İlgili araştırmalarda elde edilen benzer sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

Okul Öncesi sınıflarda bulunan yazı farkındalığına yönelik alanların ve materyallerin gözlemine yönelik sonuçlar incelendiğinde, sınıf içerisinde yazı farkındalığına yönelik materyallerin çocukların istedikleri zaman ulaşabilecekleri şekilde (boyuna uygun ve kapaksız açık dolaplarda) yerleşimi, sınıf içerisinde çocukların yazı farkındalığına yönelik kullanacağı araç-gereçlerin sınıftaki çocuk mevcuduna göre bulundurulması ve sınıfta yazı ve görselin bir arada kullanıldığı panoların çocukların göz hizasına ve kullanımına uygun şekilde konumlandırılması kriterlerinin tamamen yetersiz olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Deretarla Gül ve Bal (2006) anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin kullanılan materyal ve etkinliklere çocukların ilgilerini inceledikleri araştırmalarında sınıflarda yaptıkları gözlemler sonucunda, yazı farkındalığına yönelik alanların ve materyallerin çocukların

mevcuduna uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlar. Roskos, Christie ve Richgels (2003) ise araştırmalarında çocukların yazı yazma becerilerini desteklemek için kalem, kâğıt vb. materyallerin onların ulaşabilecekleri şekilde ve kullanımlarına uygun olarak konumlandırılmaları gerektiği ve materyallerin sınıf mevcuduna uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi sınıf içerisindeki materyallerin konumlandırılmasında ve sınıf mevcuduna uygun sayıda bulundurulmasında yetersizlikler olduğu söylenebilir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Yazı Farkındalığı Çalışmalarına Günlük Eğitim Akışı ve Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu***

Araştırma alt amaç sorusuna yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı çalışmalarına günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planlarında yer verme durumlarını belirlemek amacıyla planlar incelenmiştir. Etkinliklerin yer verme sıklıklarına bakıldığında en fazla 10+ etkinliğin aralık ayında uygulandığı, diğer aylarda ise 5-9 etkinlik seviyesinde kaldığı ve ocak ayında ise 0-4 etkinliğe düştüğü saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Bay, Altun ve Şimşek Çetin (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse her gün okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Bolat (2019) okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun, hemen hemen her gün yazı farkındalığı ve okuma yazmaya yönelik etkinliklere yer verdiklerini tespit etmiştir. McGinty ve arkadaşları (2011) da okul öncesi çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi konulu çalışmalarında haftada en az dört kez uygulanan yazı farkındalığı çalışmalarının çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik etkinliklere yeteri kadar yer vermedikleri düşünülmektedir. Ayrıca aylık ve günlük planlar incelendiğinde küçük grup etkinliklerine hiç yer verilmediği belirlenmesine rağmen, öğretmenlerin görüşmelerinde yazı farkındalığı çalışmalarında etkinlik türü olarak küçük grup etkinliklerine yer verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Büyüktaşkapu Soydan (2019) öğretmenlerin etkinlik planlarını incelediği araştırmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliğini diğer etkinlik çeşitlerine göre daha az planladıklarını ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik etkinlik planlarında tercih ettikleri kazanımlardan, en çok kullanılan kazanımın MG: K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar olduğu belirlenmiştir. Alisinanoğlu ve Şimşek'in (2012) de okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin inceledikleri çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarında yazma becerisinin fiziksel süreci içinde, kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri ve soldan sağa yazma gibi küçük kas kullanımını gerektiren becerilerin yer aldığını belirlemişlerdir. Bircan (2019) ise okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi adlı araştırmasında, sınıfların tamamında çocuklara küçük kas kullanımı gerektiren çalışmalar yaptırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ilgili alan yazın araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin planlarında, programda doğrudan yazı farkındalığına yönelik olan "DG: K12: Yazı farkındalığı gösterir" kazanıma yeterince yer vermedikleri ve etkinlik planları ile uygulamalar arasında da tam anlamıyla bir tutarlılığın olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bingham, Quinn ve Gerde (2017) erken çocukluk öğretmenlerinin yazma uygulamalarının inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin çocukların yazı kullanımını desteklediğini, ancak kullanılan destekleyici stratejilerin kapsamının ve odağının sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerinde ifade ettikleri kazanımlar ile planlarında kullandıkları kazanım-göstergelerin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hazır plan kullandıklarını düşündürmektedir.

## ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığına Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Özellikleri***

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik yaptıkları etkinlik özelliklerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapılmış ve öğretmenlerin aylık ve günlük planları incelenmiştir. Yazı farkındalığı etkinliklerin çocukların ilgi alanlarına göre diğer etkinliklerle anlamlı bağlamlarda ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Bingham, Quinn ve Gerde, 2017, s. 37). Araştırmada öğretmenlerin bu ilişkilendirmeyi etkinlik çeşitlerine göre nasıl yaptıkları incelenmiş; görüşmeler ve doküman incelemesi sonucunda etkinlik türlerine ait birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Döküman incelemelerinde yazı farkındalığına yönelik en çok tercih edilen etkinlik türünün bütünleştirilmiş etkinlik olduğu görülürken, görüşmeler sonucunda tercih edilen etkinlik türünün büyük grup etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Büyüктаşkapu Soydan (2019) öğretmenlerin öğretmenlerin en fazla büyük grup etkinliği planlandığını, en az ise küçük grup etkinliği planlandığını belirlemiştir. Bu sonuç farklılığının nedeni olarak öğretmenlerin kendi planlarını hazırlamaması, ortak plan kullanması, kullandıkları ortak planlara uymaması ve farklı etkinlik türlerine periyodik olarak yer vermemeleri gösterilebilir. Dönmezler (2016) de okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi adlı araştırmasında etkinlik türlerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından büyük grup, küçük grup, bütünleştirilmiş ve bireysel etkinlikler olarak ele alınmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin farklı etkinlik türlerine periyodik olarak yer vermedikleri görüşünü destekler niteliktedir. Oysaki öğretmenler, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine, farklı beceri alanlarını kullanmalarına ve zevk almalarına imkan tanıyacak etkinlik çeşitleriyle bütünleştirerek yapılmalıdır (Bredenkamp, 2015; Fox ve Schirrmacher, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yazı farkındalığı etkinliklerinde kazandırmayı hedefledikleri becerilerin başında kalem tutma becerisinin geldiği belirlenmiştir. Yangın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları adlı çalışmasında, kalemi doğru tutma çalışmaları yapmalarının yazı farkındalığı becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşmıştır. Akbaba, Şimşek Çetin ve Bay (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için en çok kalem tutma ve çizgi çizme becerilerinin önemli olduğunu belirttikleri sonucunu elde etmişlerdir. Alisinanoğlu ve Şimşek Çetin (2012) ise araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının kalemi doğru tutma becerisinin, ilerleyen dönemde çocukların harfleri doğru yazma becerilerini desteklediği ve bu çalışmaların çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu bağlamda ilgili çalışmaların, araştırmayı desteklediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin görüşmelerde yazı farkındalığına yönelik yaptıkları etkinliklerde en çok kullandıkları materyal kitap olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Akbaba, Çetin ve Bay (2014) araştırmalarında, okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen materyalin kitap ve çalışma kâğıtlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar ve Temel (2014) okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi adlı araştırmalarında çocuğun dikkatini yazıya yöneltmekte ve çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmekte kitapların önemli unsurlar olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Deniz ve Çoşkun (2017) ise okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları adlı çalışmalarında, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, kitapları tercih ettiklerini belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. İlgili araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde kitapları tercih ettikleri sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı etkinliklerine yönelik etkinlik içerikleri sonuçlarına bakıldığında en fazla sesleri ayırt etme, daha sonra ise seslerden yeni sözcük türetme, çizgi çalışmalarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Korkmazhan (2019), okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasında öğretmenlerin etkinlik içeriği tercihlerinde en çok sesleri ayırt etme çalışmalarını ifade ettiklerini tespit etmiştir. Araştırmada sesleri ayırt etme, seslerden sözcük üretme, aynı sesle başlayan biten sözcükleri söyleme gibi fonolojik farkındalık çalışmalarından sonra en fazla çizgi çalışmalarının ifade edildiği belirlenmiştir. Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) da yine çalışmaya katılan öğretmenlerin bu konu ile ilgili olarak genelde ses ve çizgi çalışmalarına yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca Coşkun ve Deniz (2017) Amerika’da ki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık kapsamında yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, sözcük tanıma, yazma ve alfabe bilgisini desteklemeye yönelik etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçak ve Duman (2019) okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde öğretmenlerin planlarında yer verdikleri kazanım göstergeleri inceledikleri araştırmada yazı farkındalığına yönelik alınan göstergelerin oldukça zayıf düzeyde olduğu, dinleme ve konuşma, görsel algı ve dikkat ve bellek çalışmalarına yönelik kazanımlara ise daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarında fonolojik farkındalığa yönelik çalışmaların en fazla ifade edilmesine rağmen, yazı farkındalığı becerilerine yönelik olan yazılı materyalleri gösterme, yazılı materyalleri okuma çalışmalarının en az ifade edilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin sesli harfleri fark ettirme ile ilgili çalışmaları yazı farkındalığı kapsamında değerlendirdiği görülmüştür. Bu bilgidен yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalık ile ilgili çalışmalarını yazı farkındalığı kapsamında ele aldığı görülmüştür. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığının içeriğinin ne olduğu hakkında bilgi düzeylerinde eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında fonolojik farkındalık, sözel dildeki ses yapılarının bilgisini ve özelliklerini anlamlandırma olarak tanımlanırken; yazı farkındalığı, alfabe bilgisini de içeren yazılı dilin şekillerini erken anlama olarak tanımlanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005). Nitekim Çabuk ve arkadaşlarının (2020) öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin yazı farkındalığını harf tanıma ve harf seslendirme olarak algıladıklarını belirlemiştir.

### ***Okul Öncesi Eğitimde Çocuklara Yazı Farkındalığının Kazandırılmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri***

Araştırma alt amaç sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin yazı farkındalığının kazandırılması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin tamamının, yazı farkındalığının desteklenmesinin gerekliliği görüşünü belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dönmezler’ in (2016) okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını öğretmen görüşlerine göre incelendiği araştırmasında okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde, öğretmenlerin tamamının okul öncesi eğitimde yazı farkındalığı çalışmalarının desteklenmesi gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından en fazla ifade edilen diğer görüş ise, yaptıkları yazı farkındalığı çalışmalarının aileler tarafından desteklenmesi olmuştur. Ailelerin evde çocuklarına hikaye kitabı okuma ve kitaptaki yazıları işaret ederek hikaye kitabı okumaları, yazı farkındalığının gelişmesi açısından etkili görülmektedir (Liao, Chang, Huang ve Sung, 2020). Roberts, Jurgens ve Burchina (2005)’ya göre, çocukları ile ilgilenen, onlara karşı duyarlı olan ve onlarla oyunlar oynayarak duygusal bağ kuran ailelerin çocukları, okuma yazma becerileri ve dil becerileri yönünden daha fazla gelişmektedir. Bayraktar (2018) Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi adlı çalışmasında, çocukların ebeveynleri tarafından desteklenmesinin, çocukların yazı



farkındalığına yönelik becerilerini geliştireceği sonucunu elde etmiştir. Bolat'ın (2019) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşlerine yönelik yaptığı araştırmaya bakıldığında öğretmenlerin en fazla, yazı farkındalığını geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerin evde de üzerinde durulmasının gerekliliği hakkında görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaların sonuçları mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

### ***Okul Öncesi Eğitimde Çocuklara Yazı Farkındalığının Kazandırılmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önerileri***

Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik önerilerini belirlemek için yapılan görüşmelerde, öğretmenler tarafından en fazla okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerine bırakılması önerisi ifade edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla yazı farkındalığı etkinliklerinde okuma yazma öğretiminin yapılmaması gerektiği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim programında da açık bir şekilde: "Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur." ifadeleriyle belirtilmiştir (MEB, 2013). Dönmezler 'in (2016) okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin en fazla, kendi görevlerinin okuma yazmayı öğretmek değil çocukları ilkokula hazırlamak olduğunu önerisinde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Taşkın, Sak, Şahin Sak (2015) ise okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi üzerine öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin, en fazla okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin doğru olmadığını ifade ettikleri sonucunu elde etmişlerdir.

Yapıcı ve Ulu (2010) İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin programları dışında olan okuma yazma becerilerini öğretmelerinin, çocuklar ilkokula başladıklarında okulu hafife alma ve okula gitmek istememe gibi sonuçlara neden olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Yıldızbaş ve Parlakyıldız' ın (2004) da Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamaların değerlendirdikleri çalışmalarında, okul öncesi dönemde yapılan program dışı okuma yazma çalışmalarının, çocukların ilkokula geçtiklerinde okuma yazmayı öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalarda elde edilen bu sonuçlar, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre en fazla ifade edilen önerilerden bir diğeri ise öğretmenin yaptığı yazı farkındalığı çalışmalarına ailenin destek olması olarak belirlenmiştir. Bolat (2019) da okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri adlı araştırmasında öğretmenler tarafından en fazla, velilerle iş birliği kurulması ve aile katılımı sağlanması önerisinin ön plana sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin ailelerin de sürece katılması gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir.

### **SONUÇ**

Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik uygulamaların incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada Eskişehir merkezde bulunan bir bağımsız anaokulunda ve bir ilkokul bünyesinde 5 yaş grubunda görev yapmakta olan 12 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul öncesi sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler gözlem, doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri ile elde edilmiştir. Toplanan bu veriler betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda düzenlenmiştir.

Araştırmanın ilk alt amacı olan okul öncesi eğitim sınıflarında yazı farkındalığına yönelik materyallerden yazı tahtası, kurşun kalemler, gazlı kalemler, kuru boya kalemleri, sulu boyalar, pastel boyalar, yazı içeren çeşitli afişler, çeşitli kitaplar, renkli fon kartonları, A4 kâğıtları,

afişler, bilgisayar ve saat materyallerinin tüm sınıflarda bulunduğu görülmüştür. Sınıflarda bulunan yazı farkındalığına yönelik materyallere ve sınıf içi düzenlemelere yönelik gözlem sonuçlarına bakıldığında sınıfların tamamında çocukların yazı farkındalığına yönelik kullanacağı araç-gereçlerin çocukların kullanıma uygunluğu (yaş ve gelişim özellikleri) açısından yeterli olduğu fakat bu materyal ve düzenlemelerinin çocukların göz hizasına ve kullanımına uygun olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin, yazı farkındalığı çalışmalarına günlük ve aylık eğitim planında yer verme durumlarına bakıldığında en fazla etkinliği Aralık ayında yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların %50'sinin Aralık ayında 5-9 etkinlik düzenlediği, %50'sinin ise 10'dan fazla etkinlik düzenlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin günlük ve aylık planları yapılan etkinliklerin türü açısından incelendiğinde %88 oranıyla en çok bütünleştirilmiş etkinliklerin yapıldığı görülmüştür. İncelenen günlük ve aylık planlarda küçük grup etkinliğine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Günlük ve aylık planlardaki etkinliklerde tercih edilen kazanımlar açısından bakıldığında en çok tercih edilen kazanımın %35 oranı ile MG: K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları yazı farkındalığına yönelik etkinliklerin özelliklerine etkinlik türü açısından bakıldığında en fazla %75 oranı ile büyük grup etkinliğinin tercih edildiği tespit edilmiştir. İncelenen günlük planlarda hiç tespit edilmemiş olmasına rağmen öğretmen görüşmelerindeki ifadelerde, %17 oranında en az küçük grup etkinliğine yer verildiğinin ifade edildiği belirlenmiştir. Etkinlik özelliklerinden kazandırılması hedeflenen becerilere bakıldığında en fazla %75 oranı ile kalem tutma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik özelliklerinden kullanılan materyallere bakıldığında tüm sınıflarda kullanılan materyalin kitap olduğu görülmüştür. Etkinlik özelliklerinden etkinliğin içeriğine bakıldığında, öğretmenlerin etkinliklerinde en çok tercih ettiği içeriklerin sesli harfleri fark ettirme (%83), isim farkındalığı çalışmaları (%83) olduğu görülmektedir. Yazılı materyallerin içeriğinin tahmin edilmesi, yazılı materyalleri gösterme ve yazılı materyalleri okuma ise %17 oranı ile en az tercih edilen içerikler olarak saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan okul öncesi eğitimde çocuklara yazı farkındalığının kazandırılmasına yönelik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin tamamının yazı farkındalığının desteklenmesinin gerekliliği görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan okul öncesi dönemde çocuklarda yazı farkındalığının geliştirilmesine yönelik dokuz farklı öneri belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından %83 oranıyla en fazla ifade edilen önerinin okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerine bırakılması olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim sınıflarında yazı farkındalığına yönelik pek çok materyalin yer aldığı görülmüştür. Belirlenen bu materyallerin ise çocukların gelişimsel özelliklerine ve kullanımına uygun şekilde sınıflarda konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin aylık ve günlük planlarında ise yazı farkındalığına yönelik etkinliklere yer verdikleri, bu etkinliklerde ise en fazla bütünleştirilmiş etkinlik yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin, bütünleştirilmiş etkinlik değil daha çok büyük grup etkinliklerini tercih ettikleri, küçük grup etkinliğine ise yeteri kadar yer vermedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik yapmış oldukları etkinliklerde kalem tutma becerisini kazandırmanın yanı sıra fonolojik farkındalık ve görsel ayırt etmeye yönelik etkinlik içeriklerini ifade ettikleri ve yazı farkındalığına yönelik kazanımların, etkinlik içeriğine yönelik görüş olarak doğrudan bildirilmediği belirlenmiştir. Çocuklara yazı farkındalığının kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında, yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilirken okuma yazma öğretim sürecinin sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiş ve yönelik etkinlik içeriklerinin doğrudan

yazı farkındalığına yönelik öğretmenler tarafından tam olarak ifade edilemediği tespit edilmiştir.

## ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik uygulamaların incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırma; okul öncesi kurumlarında çalışan 12 okul öncesi öğretmeni ile görüşme, bu öğretmenlerin Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında yaptıkları aylık ve günlük planların incelenmesi ve çalıştıkları sınıfların gözlemi ile sınırlıdır. Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

-Okul öncesinde yazı farkındalığı çalışmalarına yönelik daha kapsamlı bir araştırma için okul öncesi eğitim sınıflarında 1 yıllık eğitim dönemini kapsayan tüm aylar araştırmaya dahil edilerek, bu aylarda planlanan aylık ve günlük eğitim planları incelenebilir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen aylarda yapılan yazı farkındalığına yönelik etkinlikler sınıfta gözlemlenmelidir.

-Daha fazla ilden farklı örneklem grupları oluşturularak ve farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçları doğrulanabilir.

-Yıllık öğretmen seminer dönemlerinde hizmet içi eğitim şeklinde okul öncesi öğretmenlerine yazı farkındalığı çalışmalarını daha etkili bir şekilde sağlamaya yönelik materyal, sınıf içi düzenleme, etkinlik planlama ve uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir.

-Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitim sürecinde öğretmenlerin yetiştirilmesinde yazı farkındalığına yönelik doğrudan ders içerikleri geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Altınkaynak, S. Ö. (2019). The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Altun Akbaba, S., Çetin Şimşek, Ö., ve Bay, N. D. (2014). Okuma Yazma Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bademci, D. (2016). 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Bay, D. N. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bay, D. N. (2014). The effect of supporting questions on children's emerging writing skills. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 991-1001.
- Bay, D. N., Cetin, O. S., & Hartman, D. K. (2013). A comparative analysis of the materials and the curricula towards writing preparation studies used in America and Turkey pre-schools. *Academic Research International*, 4(4), 365-382.
- Bayraktar, V. (2013). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bee, H., & Boyds D. (2009), Life span development. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Benli, G. K. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri: "İşte benim harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310.

- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46.
- Bircan, E. E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, E. Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulama*. (İnan, Z. H., ve İnan, T.). Ankara: Nobel.
- Canibey, L. (2022). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocuklarda erken okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 233-260.
- Çabuk, B., Cengiz, G. Ş., Sirganci, G., Güney, S. Y. (2020). *Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi*. International Congress of Research And Practice in Education , 29 Ekim 1 Kasım 2020 (s 51-58), Antalya, Türkiye.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çetin, A. (2019). Erken Okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. (2016). Yazıcı zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 33-51.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182257
- Erbaş, Y.H. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 80-97. doi:10.33418/ataunikkefd.841511
- Erdoğan, T. (2013). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarica, D. ve Bahap Kudret, Z., (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(4), 1449-1472. doi:10.17051/io2004.71858
- Fox, E. J., ve Schirrmacher, R. (2014). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Aral, N., ve Duman, G. Çev.). Ankara: Nobel.
- Göle, M. ve Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. doi:10.17860/efd.25056
- Güleç, G. (2008). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gerde, G.E. Bingham, B.A. Wasik. (2017). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.299868
- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, M., ve Duman, G. (2019). Okul öncesi eğitim okuma yazmaya hazırlık etkinlik planlarının incelenmesi. *Social Mentality Andresearcher Thinkers Journal*, 5(26), 1945-1956.
- Korkmazhan, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Laparo, K. M., Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarden year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Liao, C. N., Chang, K. E., Huang, Y. C., & Sung, Y. T. (2020). Electronic storybook design, kindergartners' visual attention, and print awareness: An eye-tracking investigation. *Computers & Education*, 144, 103703.
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267.
- MEB, Milli eğitim bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Öncü, E. (2016). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- Yıldızbaş, F. ve Parlakyıldız, B. (2004). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamaların değerlendirilmesi*. XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., ve Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Temel, F. (2015). *Dil ve erken okuryazarlık*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 43-55.
- Yazıcı, E. (2010). 61-72 Aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Ankara örneklemi) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R. ve Fawson, P.C. (2004). Developing and Validating The Classroom Environmental Profile (CLEP): A Tool For Examining The 'Print Richness' Of Early Childhood And Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.

## Examination of Teachers' Classroom Practises on Print Awareness in Preschool Education<sup>1</sup>

Fatma Özge BENLİ<sup>2</sup> Büşra Nazlı DEMİR<sup>3</sup> Döndü Neslihan BAY<sup>4</sup>

Cited:

Benli, F. Ö., Demir, B. N. & Bay, D. N. (2022). Examination of teachers' classroom practises on print awareness in preschool education. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 305-327, DOI: 10.57135/jier.1143046

### Abstract

Supporting and developing print awareness skills in preschool education is essential for children's success in learning how to read and write. This research aims to examine print awareness practises carried out in preschool education. A qualitative research method was used in the study, and the study group was determined using convenience sampling and criterion sampling. Accordingly, the schools where the study would be conducted were determined as an independent kindergarden and a kindergarden within a primary school in the central district of Eskisehir. The sampling criteria were set as working in the selected schools and teaching a 5-year-old group, according to these criteria 12 preschool teachers participated in the research. Observation, interview, and document analysis, which are qualitative data collection methods, were used in the research. The observation method was used to determine the print awareness and materials used in classrooms; document analysis was used to analyze the plans prepared by the teachers, and the interview was conducted to determine the teachers' views on print awareness. The observation form, developed by the researchers, was used in the observations to determine the print awareness' features of the classrooms. Teachers' monthly and daily plans for October, November, December, and January were taken, and print awareness activities were reviewed on these documents. The views and suggestions of the teachers on print awareness were obtained through face-to-face interviews. The collected data were documented and analyzed with descriptive analysis in line with the sub-objectives of the research. As a finding of the research, there are many print awareness materials in preschool classrooms; these materials are suitable for the developmental characteristics of children; however, they are not correctly positioned in the classrooms. Regarding their plans, preschool teachers mostly prefer integrated activities and the gain of "Performing movements that require the use of small muscles." On the other hand, teachers were observed to prefer large-group activities during the interviews and mainly mentioned the acquisition of pen-holding skills to improve print awareness. Teachers did not directly address the gains related to print awareness. They stated that print awareness should be supported in the preschool period and made nine different suggestions to support print awareness. Obtained results were discussed in line with the literature.

*Keywords:* Preschool education, teacher, child, print awareness.

<sup>1</sup> This article was presented as a paper at the International Limitless Education and Research Symposium. (16 - 19 June 2022).

<sup>2</sup> Eskişehir Osmangazi University, Educational Faculty, Eskişehir-Türkiye, fatmaozgecavdar@gmail.com, orcid.org/0000-0002-7638-5360

<sup>3</sup> Eskişehir Osmangazi University, Educational Faculty,, Eskişehir-Türkiye, nazlidemirrrd@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2958-2812

<sup>4</sup> Assoc. Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi University, Educational Faculty, Eskişehir-Türkiye, bayneslihan@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2656-0458

## INTRODUCTION

One of the basic requirements of the progressing world of the 21<sup>st</sup> century is reading & writing. Children need literacy skills to perceive and understand their environment, benefit from past knowledge and experiences, and recognize and sustain their own culture. Individuals use literacy skills in many situations they encounter in their daily lives. These skills also form the basis of an individual's future learning (Bayraktar, 2013, p.1).

Children begin to acquire early literacy skills during their natural development process from the moment they are born (Erdoğan, 2013, p.110). This process requires a high level of proficiency, and the skills gained through early childhood education constitute the foundation essential for literacy development (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya, & Gençdoğan, 2008, p.76). Children gain the knowledge of reading & writing for the first time in the preschool period through the events they encounter in their daily lives and various stimuli.

Some development areas include the knowledge and skills children should acquire for pre-literacy development. Pre-literacy skills are phonological awareness, print awareness, alphabet & letter knowledge, vocabulary & comprehension, and writing skills (Temel, 2015, p.22). Print awareness refers to a child's understanding of written language and its uses, i.e., a book should have a title & author, or a text should be read from left to right (Liao, Chang, Huang, & Sung, 2020). In other words, print awareness includes discovering the function of print in the preschool period, recognizing the units that make up the print, i.e., letters, words, and sentences, and knowing their functions. The basis of teaching print awareness is drawing child's attention to the print and making them understand the function of print (Bademci, 2016, p.58-59).

Print awareness plays a crucial role in children's acquisition of literacy skills. It includes knowledge of the words & letters in a text and gaining awareness about the order of the texts in the book. It is a process that includes basic information about how to hold the book, how to turn the pages, the flow of the print, and where to start while reading (Griffith et al., 2008, p.12; Justice et al.2005, p.13; Soderman et al., 2005 p. 38 cited in Bayraktar, 2013, p.44). In this process, the knowledge children have acquired about the functions and forms of print constitutes the basis of print knowledge. Various text structures and punctuation marks, such as letters, words and phrases, sentences, stories, and written signs, that the child encounters are very effective in the process. They are expressed as forms of written language. The development of children's print knowledge includes understanding various forms of print, such as recognizing capital and small letters and knowing their rules, such as capitalizing the letter at the beginning of the sentence. Children's print skills are similar to the skills they should learn about the oral language (Canibey, 2022, p.11). The skills aimed at providing for children about print are given below.

- Letters have uppercase and lowercase forms, and some of these forms are similar to each other.
- Words are made up of combinations of letters.
- Words carry meaning and are meaningful units of written language.
- Words and letters are oriented from left to right, top to bottom.
- Spaces are used to separate each word.
- Sentences should always start with a capital letter and end with a punctuation mark.
- Proper nouns should start with a capital letter (Çetin, 2019, p.32-33).

Children who start to learn to scribble their name understand that each line/scribble is called a letter and differs from others. They begin to recognize letters by attributing different meanings to them. However, they may not be able to perform traditional reading & writing because they

cannot understand the relationship of the alphabet with sounds (Altınkaynak, 2019). Developing these print awareness skills in children before they start primary school is crucial for the development of their reading&writing (Bayraktar, 2013, p. 86). The studies conducted during early childhood show that the print awareness skills acquired during these periods affect reading skills in the future (Demir, 2016, p.3).

### ***Supporting Print Awareness Skills***

Children begin to form concepts about print in early childhood through interactions with the adults around them. Eight-month-old babies can hold a book, turn its pages, and make various murmurs pretending to read. However, this does not emerge automatically in children. They must be supported with print-centered interactions suitable for their age and their cognitive, emotional, social, and physical conditions, accompanied by the active participation of adults (Pullen and Justice, 2003, p.89).

Studies on how teachers can support children's early writing skill development show that physical environmental supports such as peer engagement, writing routines, and the prevalence of writing materials in preschool classrooms are important (Bingham, Quinn, & Gerde, 2017; Gerde, Bingham, & Wasik, 2017). Teachers allow children to notice the print by keeping materials such as magazines, storybooks, billboards, and newspapers in their classrooms and drawing their attention to these materials. In this way, even if children do not know how to read, they begin to understand the relationship between written and spoken languages and discover the relationship between these two languages and reading (Altınkaynak, 2019). In this context, a setting enriched in print is one of the most important methods to develop children's print awareness skills. The characteristics of the setting, including the home and school, directly affect the development of print knowledge (Bay, Çetin, Hartman, 2013, s.365; Çetin, 2019, p.32). A proper classroom environment will develop children in all areas and ensure the development of the child's pre-literacy skills. Teachers can support children's print awareness skills by enriching the classroom with written stimuli. A print center and a book center should be established within the classroom, and materials such as colored papers, colored pencils, alphabet cards, blackboard, stylus, letter patterns, and various books should be available in these centers (Canibey, 2022, p.14). Another effective method that improves children's print awareness skills is adult-and-child shared reading. Adults' reading books to children increases children's knowledge of print concepts and, by extension, their print awareness skills (Pullen and Justice, 2003, p.89). In this context, the child who has gained print awareness through the shared book-reading experience is expected to grasp that: the texts can be read, the books have front and back sides, the pages in the book have a beginning and an end, the pages go from front to back, one page is turned at a time, the reading starts from the left page, and the knowledge of how to hold a book properly (Erdoğan, 2017, p.118).

Children's environmental print awareness and alphabet knowledge should be developed for adult-and-child shared reading. In addition, reading books equipped with texts with attention-grabbing features increases the child's participation in the activity. The books should contain large letters, short texts, and visual texts suitable for the story's subject. Children tend to accompany the story visually when reading books with these features (Pullen & Justice, 2003, p. 92).

Text-enriched plays are also very effective in improving children's print awareness skills; mainly, dramatic plays are considered in this context. Preschoolers often engage in dramatic play-based interactions. Including pre-literacy skills in children's plays was reported to increase children's print awareness skills. The labels on the buildings (such as school, market, and post office) and writing tools, such as pens, paper, and books, should be integrated into children's games and increased in time (Pullen and Justice, 2003, p.93). A child can hold a pen like an adult at the age of 2-4, but they cannot properly use it while drawing and they experience difficulty



(Bee and Body, 2009, p.37). In this context, activities on print concepts, one of the bases of reading in early childhood, should be carried out in preschool institutions to support children's pre-literacy skills and print awareness (Bay, 2008, p.11; Bay, 2014, s.999; Güleç, 2008, p.2). The review of the relevant literature shows that while there are studies on early literacy practices in preschool education, the studies on print awareness are insufficient. In this context, this study will significantly contribute to the literature on print awareness in preschool education.

### ***Purpose of the Study***

The general purpose of the research is to review classroom practices on print awareness in preschool education. In line with this general purpose, the following questions were addressed:

1. What print awareness materials are available in preschool classrooms?
2. What are the characteristics of print awareness activities that preschool teachers include in their daily flow and monthly education plans?
3. What are the characteristics of the print awareness practices that preschool teachers implement in their classrooms (the frequency of the activity, the type of activity, and the achievement indicators sought out in activity planning)?
4. What are the teachers' views on providing print awareness to children in preschool education?
5. What are the teachers' suggestions for improving print awareness in preschool children?

## **METHODOLOGY**

### ***Research Method***

A qualitative research method was used in the study to examine print awareness practices in preschool education. The qualitative method is based on the experiences and perceptions of the people involved in the research through various data collection methods such as interviews and document analysis. It is described as revealing the events in their natural environment holistically and in a descriptive, realistic form (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. p.41). This study tried to descriptively explore preschool teachers' print awareness practices, considering their experiences. The case study design, one of the qualitative research designs, was used in this study. According to Yıldırım and Şimşek (2013), a case study is in-depth research of one or more cases with a holistic approach. The study tried to explore teacher print awareness practices in preschool education in a holistic and in-depth manner by using qualitative data collection methods, namely document analysis, interview, and observation.

### ***Participants***

The current study participants consist of 12 preschool teachers working in an independent kindergarten and a primary school in the central districts of Eskişehir, 6 working in the morning and 6 in the afternoon groups, and 6 classes in which the teachers work. The schools were determined according to convenience sampling, one of the purposeful sampling methods. The criterion sampling method, in which the participants meet a criterion determined by the researchers, was used to determine the classes in selected schools (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.140). The criterion was set as being the teacher of a 5-year-old group. The classes of the teachers who met this criterion were included in the study.

Twelve preschool teachers participated in the research voluntarily. All teachers participating in the research were women. Other demographic information of the participants is shown below.

Table 1. Demographic Characteristics of Participants

Characteristics		N	%
Gender	Female	12	100

Age	25-29	1	8
	30-34	3	25
	35-39	4	33
	40+	4	33
Professional experience	0-5 years	1	8
	6-10 years	1	8
	10 years and more	10	83
Type of the Graduated School	Distance Education	5	42
	Formal education	7	58
	License	11	92
Type of the Worked School	Primary School	6	50
	Independent Kindergarden	6	50

Regarding the age group of teachers, 33% were 40 and over, 33% were between 35-39, 25% were between 30-34, and 8% were between 25-29. 83% of the teachers had a professional experience of 10 years and above, 8% between 6-10 years, and 8% between 0-5 years. All teachers had bachelor's degrees. 58% of the teachers graduated from formal education, and 42% from distance education. The children in the teachers' classrooms were in the 5-year-old age group, and the class sizes were 16 and over. All teachers participating in the research worked part-time, and no auxiliary staff was working with them.

### **Data Collection**

Observation, interview, and document analysis, which are data collection methods used in qualitative research, were used in the study. The observation was used to determine the layout of the classrooms and materials related to print awareness, the document analysis was used to review the plans prepared by the teachers, and the interview was used to determine teachers' views on print awareness. Observations were made to determine the characteristics of the classrooms related to print awareness, and an observation form developed by the researchers was used. The teachers' daily flow and monthly educational plans for October, November, December, and January were considered, and print awareness activities were examined. The views and suggestions of teachers on print awareness were obtained through face-to-face interviews.

The observations were made by visiting six classrooms while the classrooms were empty. The centers in the classrooms, storage areas, and cabinets were observed, and two researchers coded the prepared observation checklist separately. Afterward, the codes were compared, a consensus was reached, and finalized.

Document analysis is the review of the materials that provide information about the intended phenomena, used in cases where observation and interview are not possible or used to increase the validity (Yıldırım and Şimşek, 2013. p.217). This study documented and examined 12 preschool teachers' daily flow and monthly plans for October, November, December, and January in terms of print awareness. The researchers examined the teachers' plans regarding print awareness achievement indicators and then coded and converted them into a single form.

The interview is a communication process based on the interaction between individuals; it involves asking questions on a predetermined subject for a specific purpose and answering these questions (Stewart & Cash, 1985. cited in Yıldırım & Şimşek, 2013. p.147). In this study, interviews were conducted with 12 teachers, 6 of whom worked in the primary school and 6 in the kindergarden, to reveal their print awareness practices. A semi-structured interview form was created in line with the research questions, the opinions of three field experts working within the university in the field of preschool education were taken, the form was revised and finalized, and the interviews were conducted face-to-face. Six questions were asked to the preschool teachers; the interviews lasted about 30 minutes, and the data obtained after the interview was documented.

### ***Data analysis***

The data obtained from the interviews were analyzed using descriptive and content analysis, two qualitative data analysis techniques. In the descriptive analysis, the obtained data are interpreted according to the predetermined themes, aiming to give the reader the findings in an interpreted and summarized way. There are four stages of descriptive analysis: setting boundaries, dividing data according to thematic boundaries, determining the findings, and interpreting the findings. The boundaries are set based on the research questions in the boundary-setting stage. Then the data is organized according to these boundaries, tabulated, and supported with quotations. The cause-effect relationship between the findings is revealed and explained at the interpretation stage. The content analysis includes the stages of coding the data, creating themes, organizing the codes and themes, and determining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.259-272). In the descriptive analysis of the current study, the data were organized and interpreted under the themes using direct quotations. In the content analysis, the data were coded, themes were created and organized, and finally, the findings were given and interpreted.

### ***Validity and Reliability***

Consulting experts in qualitative research and experts on the research subject will increase the research's credibility (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.302). In order to increase the study's internal validity (credibility), an interview form was developed according to the theoretical framework created in line with the relevant literature. Three academicians who were experts in preschool education were consulted to improve the content validity of the semi-structured interview form. Then it was finalized and arranged in line with their opinions and suggestions. The interviews were conducted face-to-face with the participants during the appointed hours, and no guidance was given during the interview. In order to increase the study's external validity (transferability), the research process and what was done in this process was explained in detail, and the results were interpreted with the literature on print awareness in preschool education. The participants' names and other personal information were kept confidential.

The following measures were taken to ensure the study's internal reliability (consistency); a semi-structured interview form was created to collect data from all participants in the same way, prepared questions were asked in the same order, and the interviews were recorded. The obtained data were documented and coded systematically. One of the most important criteria for ensuring reliability is participant control. The participants' names were kept confidential to ensure external reliability (confirmability), and only the necessary information was given. The theoretical framework and the research process were explained in detail.

Qualitative research is a strong tool for collecting and accessing rich data sources. However, researchers may reach different conclusions from the data due to misunderstandings and subjective thoughts. Therefore, getting participants' confirmation will help the results be more in-line with reality. It is helpful to get the confirmation of the outcomes reached by the researcher from the data sources (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.302). In this study, the data obtained were presented to the participants for control, and participant confirmation was provided.

## FINDINGS

This section gives the outcomes of the observations and interviews according to the research questions.

### Print Awareness Materials Available in Preschool Classrooms

Observations on print awareness were made in six preschool classrooms, and the print awareness materials available in classrooms are given in Table 2.

Table 2. Print awareness Materials Available in Preschool Classrooms (N=6)

Material	f	%
Writing board	6	100
Pens (black and colored)	6	100
Paints (crayon, pastel, watercolor)	6	100
Various books (fabric book, animated book, three-dimensional book, picture book, storybook, science book)	6	100
Various papers (railroad board and A4)	6	100
Various posters with text	6	100
Computer	6	100
Clock	6	100
Cabinet Labels	4	67
Brochures/magazines	4	67
Labels for various areas of the classroom	4	67
Ruler	4	67
Riddle books and cards	4	67
Material labels	3	50
Object cards with text	3	50
Notebook	2	33
Adhesive papers	2	33
Picture cards	2	33
Encyclopedias	2	33
Letterboard	1	17
Magnetic letters	1	17
Find-and-plug toy with letters	1	17

As seen in Table 2, writing board, pens (black and colored), paints (crayon, pastel, watercolor), various books (fabric, animated, three-dimensional, story and picture book), various papers (railroad board and A4), various posters with text, computer and clock are available in all preschool classrooms. Only one classroom had a letter board, magnetic letters, and a find-and-plug toy with letters. In addition, materials such as rolled kraft papers, atlases, newspapers, restaurant menus, phone books, envelopes, and mailboxes, which have been put in the observation checklist because of being mentioned in the literature, were not observed in any classroom.

The results of the observations regarding the suitability and layout of print awareness materials in preschool classrooms are shown in Table 3.

Table 3. Print Awareness Materials and Their Layout in Preschool Classrooms (N=6)

Materials and in-class arrangements	Sufficient		Insufficient		Unavailable	
	N	%	N	%	N	%
Suitability of materials for children (regarding age and developmental characteristics)	6	100	-	-	-	-
Suitability of the blackboard for children's eye level and use	6	100	-	-	-	-
Presence of labels on materials	4	67	2	33	-	-
Suitability of the materials for children's access (in open cabinets suitable for their height and without a door)	-	-	6	100	-	-
Suitability of materials to the number of children in the class	-	-	6	100	-	-
Suitability of the boards in the classroom for children's eye level and use	-	-	6	100	-	-
Having an area/center where writing activities can be performed	-	-	2	33	4	67

Regarding the suitability of print awareness materials in the classrooms and their layout shown in Table 3, in all classrooms, the materials are suitable for children's age and developmental characteristics, and the whiteboard is suitable for children's eye level and use. Four classrooms were at a sufficient level regarding the presence of labels in the materials, and two were insufficient. The materials were insufficient for the number of children in all classrooms, and the boards in the classroom were not at children's eye level and thus unsuitable for their use. Regarding the availability of an area or center to perform writing activities in the classroom, two classrooms had such an area, but they were insufficient; there was no such area in four classrooms.

### ***Preschool Teachers' Inclusion of Print Awareness Activities in Daily Flow and Monthly Education Plan***

The daily flow and monthly education plans of 12 teachers in October, November, December, and January were reviewed, and it was found that the teachers used ready-made plans. The distribution of the print awareness activities according to months is given in the table below.

*Table 4. Distribution of preschool teachers' print awareness activities according to months (N=12)*

Months	Number of Activity	Teachers	
		N	%
October	5-9 activities	12	100
November	1-4 activities	3	25
	5-9 activities	9	75
December	5-9 activities	6	50
	10+ activities	6	50
January	1-4 activities	12	100

Table 4 shows that all teachers organized 5-9 activities in October. 75% of the teachers organized 5-9 activities in November, while 25% organized 1-4 activities. In December, 50% of the teachers organized 5-9 activities, while 50% organized 10 or more activities. In January, all teachers organized 1-4 activities. Regarding the distribution of the activities by month, most activities were performed in December (5-9 events, 10 + events) and least in January (1-4 events).

In four months, 294 print awareness activities were performed within the scope of pre-literacy education. The activities were reviewed according to type; their distribution is given in Table 5.

*Table 5. Types of print awareness activities preferred by preschool teachers in their daily plans (N=294)*

Activity type	F	%
Integrated	258	88
Large-Group (Single activity)	33	11
Individual	3	1
Total	294	100

As seen in Table 5, the most preferred activity type is integrated activity (88%), whereas the least preferred one is individual activity (1%). Small-group activities, which were included in the activity list, were not observed in any plan.

During the four-month education period, preschool teachers included 20 gains mentioned in the preschool curriculum through 294 print awareness activities of their daily flow. The gains and frequency of the activities are given in the table below.

**Table 6. Gains included in print awareness activities implemented by preschool teachers (N=294)**

Gains	f	%
MG: K4: Performs movements that require the use of small muscles.	114	39
BG: P1: Pays attention to the object/situation/event.	78	27
BG: C2: Makes a prediction about the object/situation/event.	72	24
BG: K14: Creates patterns with objects.	72	24
DG: K6: Improves vocabulary.	72	24
BG: K6: Matches objects or entities according to their properties.	66	22
DG: K8: Expresses what they listen to/watch in various ways.	60	20
DG: K7: Understands the meaning of what they listen to/watch.	60	20
DG: K6: Improves vocabulary.	48	16
DG: K10: Reads visual materials.	48	16
DG: K12: Exhibits print awareness.	48	16
BG: K8: Compares the properties of objects or entities.	36	12
BG: K10: Follow location-related instructions.	24	8
BG: K15: Comprehends the part-whole relationship.	24	8
BG: K18: Explains the concepts related to time.	24	8
BG: K19: Produces solutions to problem situations.	24	8
BG: K5: Observes objects or entities.	12	4
BG: K13: Recognizes symbols used in daily life.	12	4
DG: K2: Uses the voice appropriately.	12	4
DG: P11: Exhibits reading awareness.	12	4

Table 6 shows that the most preferred gain is "MG: K4 Performs movements that require the use of small muscles" (39%). On the other hand, the least preferred gains are "BG: K5 Observes objects or entities", "BG: K13 Recognizes symbols used in daily life", "DG: Uses the voice appropriately," and "DG: K11 Exhibits reading awareness" (4%).

***Preschool teachers' views on the characteristics of the print awareness activities they carry out (Type of activity, aimed skills to be gained, materials preferred in the activity, achievement indicators preferred in activity planning)***

Interviews with teachers were conducted to determine the characteristics of the print awareness activities. The characteristics of the activities are given in Table 7, Table 8, and Table 9.

The table below shows preschool teachers' activity types used in their print awareness activities.

**Table 7. Activity types that preschool teachers prefer in their print awareness activities. (N=12)**

Activity type	f	%
Large-group (Single activity)	9	75
integrated	7	58
Individual	4	33
Small-group	2	17

As seen in Table 7, the most preferred activity type is the large-group activity (single activity) (75%), and the least preferred one is the small-group activity (17%). Direct quotations from teachers are given below.

T7: "We use the same ready-made plans as other teachers in the school, but I adapt the plans my way. In every way. There may be an integrated activity in the plan. However, I usually carry out those activities as large group activities because the classes are crowded and we have limited time. Therefore, I get more efficiency in large-group activities."

T8: "When I plan an integrated activity in print awareness, it attracts children's attention more. So, I am planning integrated activities."

As seen in the teachers' statements, print awareness activities are carried out in large-group and integrated for different reasons.

Table 8 shows the themes that emerged from the skills preschool teachers aim to provide children in print awareness activities.

Table 8. The skills preschool teachers aim to gain for children in print awareness activities (N=12)

Themes	f	%
Pen-holding skill	9	75
Voice recognition	7	58
Producing words that start and end with the same sound	4	33
Drawing lines	3	25
Visual perception	2	17

As seen in Table 8, the skill aimed to be gained the most is pen-holding (75%), while the lowest is visual perception (17%). In the interviews, only one teacher stated that she aimed to provide writing skills, express themselves in the group, understand what is listened to, and recognize their characteristics. Direct quotations from teachers are given below.

T1: " *In these activities producing words that start and end with the same sound is fun, and I use it frequently.*"

T2: " *One of the essential skills I aim at in print awareness activities is the child's self-expression within the group. For example, they do this very well by pretending to read what they wrote in the class activity.*" (The expression "what they wrote" refers to the child's scribbling in the classroom.)

T8: " *Pen-holding skill is most important to me in such activities. Children are also very inclined to write with a pen.*"

As seen in the statements, teachers target the skills such as voice awareness, speaking, and pen-holding in print awareness activities.

Table 9 shows the materials preschool teachers use in print awareness activities.

Table 9. The materials preschool teachers use in print awareness activities (N=12)

Materials	f	%
Book	12	100
Waste material	9	75
Pen	9	75
Worksheet	9	75
Smartboard	5	42
Natural material (chickpeas, beans)	4	33
Paper	4	33
Language bar	3	25
Bead	3	25
Classic blackboard	3	25
Playdough	2	17

Table 9 shows that all preschool teachers use books as material, followed by waste material, pens, worksheets, smartboards, natural materials, paper, language bars, beads, classical blackboard, and play dough in decreasing order. Apart from these materials, only one teacher stated that she used rhythm materials, animation, audio material (music player, tape recorder), songs, cartoons, cubes, plastic/wooden sticks, toys, and board materials.

The themes emerging from preschool teachers' statements about the content of print awareness activities are given in Table 10.

Table 10. The content of print awareness activities that preschool teachers carry out (N=12)

Themes	f	%
Letter/sound recognition	10	83
Name awareness exercises (Recognizing the sounds in their names and recognizing their names visually)	10	83
Generating new words from sounds	8	67
Teacher reading a book in the classroom	8	67
Line-drawing activities	7	58
Saying words that start and end with the same sound	7	58
Writing on the board	5	42
Worksheets	4	33
Finger-tracking	3	25
Creating printed materials	3	25
Sound matching	3	25
Predicting the content of printed materials	2	17
Showing printed materials	2	17
Reading printed materials	2	17

Table 10 shows that preschool teachers' most preferred contents in print awareness activities are "Letter/sound recognition" (83%) and "name awareness exercises" (83%). The least preferred contents were "predicting the content of printed materials," "showing printed materials," and "reading printed materials" (17%). Apart from these activities, one teacher also mentioned deriving new words from syllables, finding words derived from the sound learned in animation and cartoons, and showing the direction of the print. Direct quotations from some teachers are given below.

T5: *"We are playing the game of recognizing the sounds in children's names in the classroom. It is very interesting for children. We work on the sounds in children's names and the names of all objects in the classroom."*

T3: *"I carry out name awareness exercises until children become aware of the sounds in their names. After a while, the children write their names and even know their friends' names and write them too."*

T10: *"We play games with children to recognize sounds. Here, especially the games supported with songs are very effective. For example, we sing a song about animals and vocalize the letters in animal names."*

Participants stated that they included various content in the print awareness activities, starting with sound recognition and name awareness.

### **Preschool teachers' views on providing print awareness to children in preschool education**

Preschool teachers' views on providing print awareness to children are given in Table 11.

Table 11. Preschool teachers' views on providing print awareness (N=12)

Themes	f	%
Print awareness should be supported	12	100
The importance of family support for the teacher's print awareness activities	11	92
Sufficiency of the curriculum	6	50
Print awareness activities are essential for primary school readiness.	4	33
Teachers should improve themselves	3	25
The achievement indicators in the curriculum are insufficient	3	25
The flexibility of the curriculum allows the diversification of print awareness activities.	3	25
Gamification of print awareness activities	2	17
Reading books	2	17
Insufficiency of the curriculum	2	17
Importance of curriculum development	2	17
Organizing the classroom layout to gain print awareness	1	12
Books should be included in the curriculum.	1	12



Table 11 shows that all preschool teachers expressed the need to support print awareness. The least expressed teacher views were the gamification of print awareness activities (17%), reading books (17%), insufficiency of the curriculum (17%), and the importance of curriculum development (17%). Apart from these views, only one teacher expressed that the classroom environment should be organized to gain print awareness and that books should be included in the program. Direct quotations from some teachers are given below.

T1: *"Families are in a hurry for their children to learn how to read and write earlier, putting pressure on the teachers about it. Families should support print awareness activities without forcing teachers. This support is crucial for the success of print awareness efforts."*

T11: *"The teacher is the person who will develop and diversify print awareness. They play a significant role. Teachers should carry out activities that will improve children's print awareness."*

T5: *"Print awareness should be supported. I think print awareness is one of the most important skills that prepare the child for primary school. I believe that the child whose print awareness skills are developed in preschool will be more successful in primary school."*

Participants expressed different views on providing print awareness and emphasized that children should gain print awareness skills.

### **Teachers' Suggestions for Improving Print Awareness in Preschool Children**

Teachers' suggestions for improving print awareness in preschool children are given in Table 12.

Table 12. Preschool teachers' suggestions for improving print awareness (N=12)

Suggestions	f	%
The teaching of reading & writing should be left to classroom teachers	10	83
The family should support print awareness activities carried out by the teacher.	7	58
Parents should not teach children letters	5	42
The teacher should support print awareness activities	3	25
Reading & writing should not be taught	3	25
Teachers should develop themselves	2	17
The education should go according to the curriculum	2	17
The curriculum should be improved	2	17
Supplementary books should be included in the curriculum	2	17
Sound recognition activities should be carried out, not letter teaching.	1	12
Parents should not put pressure on the teacher to teach letter	1	12
There should be branching in preschool education	1	12
New achievement indicators should be added to the curriculum	1	12
Interactive book reading should be performed	1	12
They should not keep a notebook	1	12
Writing letters could be taught to children who are ready for it	1	12
Families should be trained to support children in providing print awareness	1	12
Children should do imaginary readings.	1	12
Reading & writing centers should be established	1	12
Various materials should be used in print awareness activities	1	12
There should be a blackboard in the classroom.	1	12

Table 12 shows that the most popular suggestion regarding developing print awareness is leaving reading & writing teaching to the classroom teachers (83%). The least expressed suggestions were teachers' self-development (17%), following the curriculum (17%), improving the curriculum (17%), and including supplementary books (17%). Apart from these, the following views were mentioned by one teacher: doing sound recognition activities rather than letter teaching, parents should not put pressure on the teacher to teach letters, branching in preschool education, adding new achievement indicators to the curriculum, interactive book

reading, not keeping a notebook, teaching to write letters to ready children, providing training to families to support children in gaining print awareness, children doing imaginary readings, establishing reading & writing centers, using various materials in print awareness activities and having a blackboard in the classroom. Direct quotations from some teachers are given below:

T2: *"The teaching of reading & writing should be left to the classroom teachers. We should only raise print awareness."*

T7: *"Families are very senseless about this. They are trying to teach their children to read, not raising print awareness, and through very wrong ways. It is tough to correct something taught wrongly. Families should be trained and made aware of this issue. Families should support the teacher's print awareness efforts."*

T11: *"Teaching and writing letters is a process that has no place in preschool. It may even cause children to move away from print awareness activities. This process should be left to the classroom teachers."*

Participants made different suggestions to increase print awareness; they emphasized that teaching reading & writing has no place in preschool and that families should be included in the print awareness process.

## DISCUSSION

The findings of this study, aiming to examine teachers' print awareness practices in the preschool period, were discussed in line with the literature. The practices, views, and suggestions of preschool teachers on teaching print awareness were determined.

### *Print Awareness Materials Available in Preschool Classrooms*

The review of the existing print awareness materials in preschool classrooms revealed that blackboards, posters with text, and various pens and papers were available in the classrooms. Akbaba, Şimşek Çetin, and Bay (2014) interviewed teachers in their study examining "teacher views on pre-literacy activities." They found that the most common materials available in preschool classrooms were visual materials with text. In their study titled "Preschool teachers' practices to support children's pre-literacy skills," Deniz and Coşkun (2017) reported that visual posters with letters, words, prints, and various books were used in teachers' classrooms. In Bolat's (2019) study titled "Preschool teachers' views on pre-literacy practices," the interviews with teachers revealed that the most common print-awareness materials found in preschool classrooms were worksheets, pencils, and paints. Altınkaynak (2019) reported that interactive book-reading activities had significant effects on the development of children's phonetic awareness and print awareness skills. In this context, the presence of visual and printed materials used in classroom activities is considered to have a positive effect on improving print awareness.

The current study revealed that books are another supporting print awareness material available in most preschool classrooms. Similarly, Kılınççı and Bayraktar (2021) concluded that one of the print-awareness materials available in almost all preschool classrooms is books. Ergül et al.'s (2014) study on preschool teachers' pre-literacy knowledge and classroom practices also determined that teachers support children's pre-literacy skills by having a variety of books in the classroom. As seen in the outcomes of relevant studies, it can be said that teachers mostly prefer to use printed materials and materials used in writing, such as pens and paper. The results obtained in related studies are similar and support the research.

Regarding the observations of areas and materials involved in print awareness activities in the preschool classrooms: the layout of the print awareness materials in the classroom does not allow children to access them whenever they want (in open cupboards suitable for their height

and without a door), the amount of tools and equipment that can be used to provide print-awareness is not sufficient, and the boards where text and visuals can be used together are not placed at children's eye level to facilitate their use. Similarly, in their study examining children's interest in the materials and activities used by kindergarden teachers in their pre-literacy activities, Deretarla Gül and Bal (2006) concluded that print awareness areas and materials were insufficient to support the number of children in the class. Roskos, Christie, and Richgels (2003) concluded that the materials that support children's pre-literary skills, such as pens and paper, should be placed within children's reach and sorted according to their uses.; moreover, the materials are not enough for the class size. As seen in the literature, the layout of the materials in the classroom is inadequate, and the materials are insufficient for the class size.

### ***Preschool Teachers' Inclusion of Print Awareness Activities in Daily Flow and Monthly Education Plans***

Preschool teachers' plans were examined to determine whether they included print awareness activities in their daily flow and monthly education plans. Regarding the frequency of the activities, the maximum number of activities was implemented in December (10+). The number of activities was 5-9 in the other months and fell to 0-4 in January. Bay, Altun, and Şimşek Çetin (2014) reported that preschool teachers perform pre-literacy activities almost every day. Similarly, Bolat (2019) reported that most preschool teachers carry out print awareness and pre-literacy activities almost daily. In their study on improving preschool children's print awareness skills, McGinty et al. (2011) reported that print awareness activities carried out at least four times a week improved children's print awareness skills. In this context, it is thought that teachers do not include enough print awareness activities. In addition, small-group activities were not included in the monthly and daily plans. However, during the interviews, teachers said they carried out small-group activities in their print awareness practices. Similarly, Büyüktaşkapu Soydan (2019) examined the activity plans of the teachers and revealed that other activity types overshadowed pre-literacy activities.

Regarding the gains preschool teachers include in their print awareness activity plans, the most cited gain was "MG: K4 Performing movements that require the use of small muscles". Alisinanoğlu and Şimşek (2012) also examined the effects of pre-literacy activities on the pre-writing skills of preschool children. They reported that the physical processes of preschool children's writing included skills that use small muscles, such as pen-holding, drawing lines, hand movements, and writing from left to right. The study by Bircan (2019), titled "Review of preschool teachers' roles and practices in the development of reading & writing skills," concluded that children in all classes do activities that require the use of small muscles. In this context, the relevant literature supports this study.

It has been found that preschool teachers do not sufficiently emphasize the "DG: K12: Exhibits print awareness" gain in the curriculum, which is directly related to print awareness, and that there is no consistency between the activity plans and the practices. Similarly, in their study on early childhood teachers' print practices, Bingham, Quinn, and Gerde (2017) found that teachers support children's print use. However, the scope and focus of the supportive strategies are limited. The gains teachers expressed in their interviews and the achievement indicators they used in their plans differed. The obtained results suggest that teachers use ready-made plans.

### ***Characteristics of Print Awareness Activities Carried out by Preschool Teachers***

In the research, preschool teachers were interviewed to determine print awareness activities, and their monthly and daily plans were reviewed. Print awareness activities should be integrated with other activities in meaningful contexts regarding children's interests (Bingham, Quinn, & Gerde, 2017, p. 37). The study examined how the teachers made this association, and the interviews and document analysis provided different results regarding the activity types. In

the document analysis, the most preferred activity involving print awareness was integrated activity; however, the preferred activity type appeared as the large-group activity in the interviews. Similarly, Büyüktaşkapu Soydan (2019) found that teachers planned large-group activities the most and small-group activities the least. This difference is caused by teachers not preparing their plans; Instead, they use a standard plan, fail to follow it entirely, and do not periodically include different activities. In her study titled "Examination of pre-literacy activities in preschool period according to teacher views," Dönmezler (2016) concluded that preschool teachers do not classify activity types as large-group, small-group, integrated and individual activities. This result supports that preschool teachers do not periodically include different activity types. However, teachers should integrate pre-literacy activities with other activities that will allow children to develop their creativity, use different skill areas, and enjoy them (Bredekamp, 2015; Fox & Schirrmacher, 2014).

According to the results, the pen-holding skill is the first skill teachers aim to give in print awareness activities. In his study, "The readiness of six-year-old preschool children to learn how to learn to write," Yangın (2007) concluded that proper pen-holding would improve print awareness skills. Akbaba, Şimşek Çetin, and Bay (2014) reported that according to preschool teachers, the most important skills for improving children's pre-literacy skills are pen-holding and drawing lines. Alisinanoğlu and Şimşek Çetin (2012) reported that correct pen-holding makes it easier to write letters correctly in the future. They concluded that these activities improved children's print awareness skills. In this context, it can be said that the relevant literature supports the study.

During the interviews, books were found to be the material teachers use the most in print awareness activities. Similarly, Akbaba, Çetin, and Bay (2014) reported that the most common materials used by teachers in the preschool period were books and worksheets. In their study titled "The effect of the pre-literacy education program on children's pre-literacy skills," Bayraktar and Temel (2014) concluded that books are very important in directing children's attention to print and improving their print awareness skills.

Deniz and Coşkun (2017) reported that all teachers who participated in the research preferred to use books to support children's pre-literacy skills. So, related literature also supports that preschool teachers prefer books to develop children's print awareness skills.

Regarding the contents of print awareness activities, preservice teachers mostly prefer recognizing the sounds, followed by deriving new words from the sounds and drawing lines. Similarly, in the study titled "Evaluation of preschool teachers' views on pre-literacy activities," Korkmazhan (2019) found that most teachers included "recognizing the sounds" in their activity. In this study, line drawing was mentioned the most after phonological awareness activities, i.e., recognizing sounds, producing words from sounds, and findings words that start and end with the same sound. Altun, Şimşek Çetin, and Bay (2014) reported that the teachers who participated in their study used voice and line exercises. In addition, Coşkun and Deniz (2017) reported that preschool teachers in the USA include print awareness, phonological awareness, word recognition, and print and alphabet knowledge activities to support pre-literacy. In their study examining the achievement indicators included in teachers' pre-literacy activity plans, Koçak and Duman (2019) observed that print awareness indicators were very weak, and the gains involved listening and speaking, visual perception, attention, and memory activities were promoted.

Regarding the results of this study, phonological awareness activities were expressed the most. In contrast, print awareness activities involving showing and reading printed materials were expressed the least. Preschool teachers evaluated vowel recognition activities within the scope of print awareness. Based on this information, it can be said that preschool teachers saw phonological awareness activities within the scope of print awareness. Then, it has been

concluded that preschool teachers lack knowledge about the content of print awareness. In the literature, phonological awareness is defined as making sense of the knowledge and properties of sound structures in verbal language; Print awareness is defined as an early understanding of the forms of written language, including alphabet knowledge (Ezell and Justice, 2005). In the study of Çabuk et al. (2020), examining teachers' perceptions of pre-literacy activities, teachers perceived print awareness as letter recognition and letter vocalization.

### ***Pre-School Teachers' Views on Providing Print Awareness to Children in Pre-School Education***

Teachers' views on providing print awareness were asked to address the relevant research question. All preschool teachers said that print awareness should be supported. Similarly, Dönmezler (2016) reported that all teachers favored supporting print awareness practices in preschool education.

Another view mentioned by preschool teachers was getting family support for print awareness practices. Families reading storybooks to their children at home and pointing out the book's texts improve print awareness (Liao, Chang, Huang, & Sung, 2020). According to Roberts, Jurgens, and Burchina (2005), the children of families who take care of their children, who are sensitive to them, and who establish emotional bonds by playing games with them develop better literacy and language skills. The study by Bayraktar (2018) titled "The importance of reading interactive books in the development of preschool children's print awareness skills" concluded that parent support would improve children's print awareness skills. Bolat (2019) reported that most of the teachers mentioned the necessity of supporting activities at home to improve print awareness. The results of these studies support the results of the current study.

### ***Pre-School Teachers' Suggestions for Providing Print Awareness in Pre-School Education***

In the interviews, teachers mostly said that teaching reading & writing should be left to classroom teachers. In this context, most preschool teachers believe that reading & writing teaching should not be a part of print awareness activities. This fact is also clearly stated in the preschool curriculum: "The curriculum does not include the teaching of reading and writing. Showing and printing letters are not included as well." (MoNE, 2013).

Dönmezler (2016) concluded that preschool teachers' duty is not teaching reading & writing but to prepare children for primary school. Similarly, in the study by Taşkın, Sak, and Şahin Sak (2015), examining teachers' views on the teaching of reading & writing in the preschool period, teachers stated that teaching reading & writing in the preschool period is incorrect.

In the study by Yapıcı and Ulu (2010) on primary school 1<sup>st</sup>-grade teachers' expectations from preschool teachers, primary school teachers stated that teaching literacy skills outside of the curriculum caused children to underestimate school and be unwilling to attend the school when they started primary school. In the study of Yıldızbaş and Parlakyıldız (2004), which reviewed teachers' pre-literacy practices in preschool education, it was reported that non-scheduled reading & writing activities in the preschool period negatively affect the learning processes of children when they go to primary school. These results obtained in related literature support the results of the current study.

Another most expressed suggestion was increasing family support to print awareness practices performed by the teacher. Bolat (2019) reported that, according to teachers, families should also participate in the process, concluding that establishing cooperation with parents and ensuring family participation should be promoted.

## CONCLUSION

In this study, which aims to examine print awareness practices in preschool education, 12 preschool teachers working in an independent kindergarden or a primary school at the center of Eskişehir, teaching 5-year-old children, and 6 preschool classrooms were included in the study. The data were collected by observation, document review, and interview. These collected data were analyzed using descriptive and content analysis techniques, and the results were given according to the research questions.

The first research question involved available print awareness materials in preschool classrooms. Writing boards, pens (black and colored), paints (crayon, pastel, watercolor), posters with text, books, railroad boards, A4 papers, posters, computers, and clocks are available in all classrooms. Regarding the observation results on print awareness materials and their layout, the tools and equipment used for print awareness are sufficient in terms of suitability for children (age and development characteristics). However, the materials were insufficient for the number of children in classrooms, and the boards in the classroom were not at children's eye level, making their use unsuitable.

Regarding preschool teachers' inclusion of print awareness activities in their daily flow and monthly education plans, a part of the second research question, the highest number of activities were performed in December. 50% of the participants organized 5-9 events in December, and 50% organized more than 10 events. The review of teachers' daily and monthly plans regarding the type of activities showed that integrated activities were carried out the most, with a rate of 88%. Small group activities were not included in their daily and monthly plans. The most mentioned gain is MG: K4 performing movements requiring using small muscles (35%).

Regarding the characteristics of print awareness activities carried out by the preschool teachers in classrooms, which is the third research question, large-group activity is preferred the most, with a rate of 75%. Although small-group activities were not observed in daily plans, they were mentioned in 17% of the teacher interviews. Regarding the skills provided by the activities, the pen-holding skill was mentioned the most (75%). The book is the material used in all classrooms. The review of the contents of the activities showed that the most preferred contents were sound recognition (83%) and name awareness (83%). Predicting the content of printed materials, showing printed materials, and reading printed materials were the least preferred contents, with a rate of 17%.

The fourth research question addressed teachers' views on providing print awareness to children in preschool education. All teachers stated that print awareness should be supported.

Nine suggestions were made to improve print awareness in preschool children, which is the fifth question of the study. The suggestion expressed by most teachers is to leave the teaching of reading & writing to classroom teachers (83%).

The overall evaluation of the results shows that many print awareness materials were available in preschool classrooms. These materials were suitable for the children's developmental characteristics but were not positioned in the classrooms in a way suitable for children's use. Teachers included print awareness activities in their daily and monthly plans; the preferred activity type was integrated activities. However, the review of teachers' statements revealed that they preferred large-group activities more than integrated activities and did not perform small-group activities sufficiently. Regarding the content of print awareness activities, pen-holding, phonological awareness, and visual differentiation were mentioned the most; print awareness gains were not mentioned in the content of the activity. Regarding teachers' views on providing print awareness to children, print awareness skills should be supported, and the teaching of

reading & writing should be left to classroom teachers. Teachers could not fully express the contents of the print awareness activities.

### **RECOMMENDATIONS**

The limitations of this research, which was conducted to examine print awareness practices in preschool education, are: interviewing only 12 preschool teachers, examining the monthly and daily plans made by these teachers for October, November, December, and January, and observing only the classrooms they work in. Some suggestions are given below, considering the limitations and the results obtained from the study.

- For more comprehensive research on preschool print awareness practices, the research should include all months of the preschool education year. Monthly and daily education plans for these months should be reviewed. In addition, print awareness activities included in the study should be observed in the classroom.
- The research results can be verified by creating different sample groups from more provinces and using different research methods.
- During the annual teacher seminar periods, in-service training involving the materials, in-class arrangements, activity planning & performing can be provided to preschool teachers to perform print awareness activities better.
- Direct course contents can be developed for print awareness to train preschool teachers in undergraduate education.

## REFERENCES

- Altınkaynak, S. Ö. (2019). The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Altun Akbaba, S., Çetin Şimşek, Ö., ve Bay, N. D. (2014). Okuma Yazma Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bademci, D. (2016). 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Bay, D. N. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bay, D. N. (2014). The effect of supporting questions on children's emerging writing skills. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 991-1001.
- Bay, D. N., Cetin, O. S., & Hartman, D. K. (2013). A comparative analysis of the materials and the curricula towards writing preparation studies used in America and Turkey pre-schools. *Academic Research International*, 4(4), 365-382.
- Bayraktar, V. (2013). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bee, H., & Boyds D. (2009), Life span development. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Benli, G. K. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri: "İşte benim harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46.
- Bircan, E. E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, E. Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulama*. (İnan, Z. H., ve İnan, T.). Ankara: Nobel.



- Canibey, L. (2022). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocuklarda erken okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 233-260.
- Çabuk, B., Cengiz, G. Ş., Sirganci, G., Güney, S. Y. (2020). *Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi*. International Congress of Research And Practice in Education , 29 Ekim 1 Kasım 2020 (s 51-58), Antalya, Türkiye.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çetin, A. (2019). Erken Okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. (2016). Yazıcı zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 33-51.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182257
- Erbaş, Y.H. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 80-97. doi:10.33418/ataunikkefd.841511
- Erdoğan, T. (2013). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarica, D. ve Bahap Kudret, Z., (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(4), 1449-1472. doi:10.17051/io2004.71858
- Fox, E. J., ve Schirrmacher, R. (2014). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Aral, N., ve Duman, G. Çev.). Ankara: Nobel.
- Göle, M. ve Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. doi:10.17860/efd.25056
- Güleç, G. (2008). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gerde, G.E. Bingham, B.A. Wasik. (2017). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.

- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kargin, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.299868
- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, M., ve Duman, G. (2019). Okul öncesi eğitim okuma yazmaya hazırlık etkinlik planlarının incelenmesi. *Social Mentality Andresearcher Thinkers Journal*, 5(26), 1945-1956.
- Korkmazhan, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Laparo, K. M., Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarden year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Liao, C. N., Chang, K. E., Huang, Y. C., & Sung, Y. T. (2020). Electronic storybook design, kindergartners' visual attention, and print awareness: An eye-tracking investigation. *Computers & Education*, 144, 103703.
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267.
- MEB, Milli eğitim bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Öncü, E. (2016). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- Yıldızbaş, F. ve Parlakyıldız, B. (2004). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamaların değerlendirilmesi*. XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., ve Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Temel, F. (2015). *Dil ve erken okuryazarlık*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.

- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 43-55.
- Yazıcı, E. (2010). 61-72 Aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması (Ankara örneklemi) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wolfersberger, M. E., Reutzell, D. R., Sudweeks, R. ve Fawson, P.C. (2004). Developing and Validating The Classroom Environmental Profile (CLEP): A Tool For Examining The 'Print Richness' Of Early Childhood And Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.

# Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Çalışmaların İncelenmesi<sup>1</sup>

## Review of the Studies on Social Skills Education

Hatice Damla GÜR DÖRTOK<sup>2</sup>

Mehmet BAŞARAN<sup>3</sup>

Atıf:

Gür Dörtok, H. D. ve Başaran, M. (2022). Sosyal beceri eğitime yönelik çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 328-352, DOI: 10.57135/jier.1150523

### Öz

Bu çalışmada 2000–2022 yılları arasında sosyal beceri eğitime yönelik yapılmış çalışmaların doküman analizi ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla sosyal beceri eğitime yönelik yapılmış makale, yüksek lisan tezi ve doktora tezleri incelenmiştir. Ulusal Tez Merkezi YÖKTEZ, Google Akademik, Science Direct ve Proquest tabanlarından ulaşılan 179 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalardan Türkiye’de yürütülenler kendi içinde ayrıca incelenmiştir. Çalışmalar amaç, yapıldığı yer, yayın yılı, yöntem, desen, yayın dili, uygulandığı popülasyon, örneklem büyüklüğü, uygulandığı kademe, türü, uygulama süresi ve ölçme araçları alt problemleri ile ele alınmıştır. Bu araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu yöntem ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. 179 çalışmaya ait veriler bir Excel dosyasında toplanmış, betimlenmiş, açıklanmış ve sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda daha çok program geliştirmek amacıyla yapıldığı, daha çok nicel yöntemin kullanıldığı, deneysel desen kullanıldığı, genellikle tipik gelişim gösteren bireylerle çalışıldığı, çalışmaların son yıllara doğru yoğunlaştığı, en çok okul öncesi kademesinde çalışma yapıldığı ve bu konuda en çok makale yayınlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye’de yürütülen çalışmaların büyük bir çoğunluğu Türkiye’nin üç büyük ilinde uygulandığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal beceri eğitimi, sosyal beceri öğretimi, sosyal beceri, doküman analizi.

### Abstract

The goal of the study is to examine research about social skills education conducted between 2000 – 2022 years. For this purpose, articles, masters’ and doctoral thesis on that issue were examined. One hundred seventy-nine studies were examined from National Thesis Center, Google Scholar, Science Direct, and Proquest databases. Among these studies, those conducted in Turkey were also examined within themselves. The studies were handled with sub-problems of purpose, place, publication year, method, design, publication language, population, sample size, grade, type, duration of application, and measurement tools. This research was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research models. The data obtained with this method were analyzed with the descriptive analysis method. Data of 179 studies were collected in an excel sheet, described and explained, and finally, results were obtained. As a result of the study, it is concluded that studies were conducted chiefly for developing a program, the most common methods were quantitative ones, the most preferred designs were experimental ones, typically, developmental individuals were preferred for the studies, and most of the studies were intensified on the last years, studies were mainly conducted on the preschool level, and most articles were published on that issue. In addition, it was concluded that most of the studies carried out in Turkey were applied in the three big cities of Turkey.

**Keywords:** Social skills education, social skills teaching, social skills, literature review.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirmiş olduğu “Sosyal beceri eğitimi: Doküman analizi” isimli tezden yararlanılarak oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep-Türkiye, damlaa.gur@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2997-2685

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Gaziantep-Türkiye, mehmetbasaran@outlook.com, orcid.org/0000-0003-1871-520X

## GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın içine doğduğu dünyada ihtiyaçlarını giderebilmesi için çevresi ile sürekli iletişim halinde olması gereklidir. Birey ilk olarak içine doğduğu aile ortamında sosyalleşmeye başlar. Aile ortamında kazandığı bu becerilerle daha sonra içine doğduğu toplumla etkileşime girerek bu toplumun kültürünü, değerlerini ve dilini öğrenerek benimser. Aile içinde kazandığı bu ilk becerileri toplumda uygulama fırsatı elde ederek sosyalleşmesine katkı sağlar. Kişinin ihtiyaçlarını karşılayıp varlığını sürdürebilmesi için sosyal gelişimi büyük bir önem taşır. Sosyal gelişim tarih boyunca merak konusu olmuş ve birçok araştırmacı tarafından farklı kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Psikanalitik kuramın kurucusu Freud'a göre insanın doğuştan gelen dürtülerinin toplum tarafından kabul edilmesinin güç olduğu ve bu yüzden de kişinin içsel çatışmalar yaşadığı ve bu davranışların da toplum tarafından dizginlendiği dile getirilir (Sağlık, 2021). Bu kurama göre sosyal davranışlar üzerinde sosyal çevrenin etkisi oldukça fazladır. Sosyal gelişimi açıklamaya çalışan diğer bir kuram ise bağlanma kuramıdır. Bowlby tarafından ortaya atılan bu kuram bebekler ve temel bakım verenleri arasındaki ilişkiye dayanır. Bowlby'e göre çocuğun temel bakım verenine bağlanması gelecekteki sosyal ilişkilerinin temelini oluşturur (Karataş, 2020). Bu bağ sosyal çevresini güvenli bir şekilde keşfetmesine olanak sağlar. Çocuğun güvenli bir ilişkisi, ihtiyaç duyduğunda ulaşabildiği bir temel bakım vereni varsa keşiflerini daha güvenli yapacak ve sosyal ilişkiler kurması kolaylaşacaktır (Waters ve Cummings, 2000). Erik Erikson'un sosyal gelişim kuramına göre de bireylerin diğer insanlarla olan ilişkileri sayesinde geliştiği ileri sürülmüştür (Özdemir vd., 2012). Sosyal gelişim kuramına göre gelişim, yaşam boyu devam eden 8 gelişimsel dönemden oluşur. Her dönem kendi içinde çözülmesi gereken krizler ve sosyal problemler barındırır (Munley, 1975). Birey bu krizleri çözebildiği ölçüde başarılı olur. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramına baktığımızda ise sosyal davranış farklı bağlamlarda gerçekleşir. Birey içinde bulunduğu sistemlerden etkilenirken aynı zamanda bu sistemler üzerinde de bir etkiye sahiptir. Yani dinamik bir süreç söz konusudur (Karataş, 2020). Sosyal öğrenme kuramının öncüsü Bandura'ya göre gözlem, taklit ve modelleme insan davranışlarının öğrenilmesinde önem taşır (Nur ve Kale, 2020). Kişinin davranış kazanımı için sosyalleşmeye ihtiyacı vardır. Tarih boyunca birçok araştırmacı tarafından farklı kuramlarla açıklanmaya çalışılan sosyal gelişimin de dil gelişimi, bilişsel gelişim, motor gelişim gibi diğer gelişim alanları kadar bireyin gelişimi için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Sosyal gelişimin tanımına baktığımızda Köksal, vd. (2013) tarafından "*Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği*" olarak tanımlandığını görürüz. Tanımdan da anlaşılacağı gibi kişinin yaşamının sürdürebilmesi için sosyal ilişkiler kurması oldukça önemlidir. Sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesinin temelinde sosyal becerilerin gelişmesi yatmaktadır. Bireyin tek başına girdiği sosyal ortam genellikle okuldur. Çocuklar aile hayatında kazandıkları sosyal becerileri okul ortamına taşıyarak deneyimleme fırsatı bulurlar. Sosyal becerilerin gelişimi yaşam boyu devam etse de en hızlı olduğu dönem ilk çocukluk yıllarıdır. Ayrıca bu dönemde kazanılan sosyal davranışların kişilerin yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavırlarını ve inançlarını şekillendirdiği bilinmektedir (Oktay, 2004). Buradan yola çıkarak bu dönemde kazanılan becerilerin kişilerin toplumdaki ilişkilerinin sağlıklı olmasına ve yaşam boyu sosyalleşme sürecine katkı sağlayacağını söyleyebiliriz.

Gander ve Gardiner (2010)' a göre sosyalleşme, çocukların buldukları toplumun işlevsel bir parçası haline geldikleri ve toplumun değerlerini, kültürünü, kabul gören davranışlarını kazandıkları bir süreçtir. Orville, Brimm ve Stanton'a göre (1966), sosyalleşme kişinin toplumun iyi işleyen bir üyesi haline evrilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Sosyalleşmenin tanımlarına baktığımızda kişinin toplum için faydalı bir birey olabilmesinin ön koşulunun sosyalleşme olduğu açıkça görülmektedir. Sosyalleşme toplumla etkileşimle kazanılabilir. Kişiler kendilerinden beklenen uygun rolleri toplumla etkileşim halinde olarak kazanacaklardır. Sosyalleşmenin sağlanabilmesi de ancak sosyal becerilerin gelişimi ile mümkündür. Birey gündelik hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için sosyal çevresi

ile sürekli iletişim halindedir. Sosyal becerileri geliştirememiş kişiler sosyalleşmede sorunlar yaşarlar. Bu sorunlar da onlara genellikle başarısızlık olarak geri dönmektedir. Samancı ve Uçan (2017)' ye göre sosyal beceri eksikliği olan çocuklar olmayan çocuklara göre karşılaştıkları sorunları çözmeye daha az seçeneğe sahiptirler. Sosyal çevresi tarafından kabul gören çocuklar özgüven geliştirirler. Dolayısıyla bu durum onların akademik başarılarına da yansır. Sosyal becerilerin kazanılması okul başarısına, sosyal ilişkilere ve uyum güçlüklerine olumlu bir etken olmaktadır (Akkök, 2006). Sosyal becerilerin gelişmesi çocukların sosyalleşmesini olumlu etkileyecek sosyalleşen çocuklar da özgüven kazanacak ve birçok alanda öne çıkacaklardır. Bu da akademik başarıya katkı sağlayacaktır.

Sosyal beceri kavramına değinmeden önce sosyal yeterlik kavramını da açıklamakta fayda vardır. Bu iki kavram birbiri ile aynı kavram olmamalarına rağmen oldukça karıştırılmakta ve zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bacanlı (2020)'ya göre sosyal yeterlilik sosyal beceriyi de içine alan daha geniş bir kavramdır. Mc Fall' a göre sosyal yeterlilik, belirli sorumluluklar yerine getirilirken genel performansın uygunluğuna ve niteliğine göre genel olarak değerlendirilmesidir (Bacanlı, 2020). White (1959, s.297) sosyal yeterliği "*organizmanın çevresiyle etkili bir şekilde iletişime geçme yeteneği*" olarak tanımlar (akt. Dodge vd., 1986). Sosyal yeterlik, bireyin bir başkasıyla etkili iletişim kurmak ve belli hedeflere ulaşmak için ihtiyaçları olan sosyal, duygusal ve bilişsel bilgi ve becerileri kapsayan bir kavramdır. Sosyal yeterlik erken çocukluk döneminden başlayarak bireyin okul hayatına uzanan oradan da yetişkinlik dönemine etki eden bir öneme sahiptir. Sosyal anlamda yeterli bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin hedeflerindedir. Sosyal yeterliğin gelişmesi bir takım sosyal becerinin gelişmesi ile mümkündür (Tuncer ve Aslan, 2020). Sosyal anlamda yeterli kişiler hayatta başarı duygusunu yakalayan kişilerdir. Sosyal yeterlilik geliştirememiş bireylerin ise topluma uyumda problemler yaşaması muhtemeldir.

Sosyal beceri kavramına baktığımızda ise Karataş (2020) tarafından bireyin girdiği ortamlarda anlaşılmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan, pozitif sosyal ilişkileri başlatıp sürdürmesine imkân sağlayan, büyük sosyal çevrelerle etkili bir şekilde başa çıkmasını sağlayan yetkinlikler kümesi olarak tanımlanmıştır. Bireyin sosyal çevresi tarafından olumlu tepkiler almasını sağlayan toplumla uyumunu kolaylaştıran becerilerdir. Günlük yaşamda sosyal becerileri düşük olan kişiler topluma uyum sağlamada sorunlar yaşamaktadır. Toplumda kişilerarası ilişkiler oldukça önemlidir. İnsanlar sosyal hayatta sürekli birbiri ile ilişki içindedir. Sosyal becerileri düşük kişiler bu ilişkileri yürütmekte problemler yaşamaktadır. Matson ve Ollendick (1988) sosyal becerileri düşük olan çocukların akranları arasında popüler olmadığını, arkadaşları ile daha sık kavga ettiklerini ve öğretmenleri ile ilişkilerinin iyi olmadığını belirtmiştir. Sosyal becerileri düzeyleri yüksek olan çocukların ise bunların aksine çevresine kolay uyum sağladığını, uyumsuzluk ve çatışma durumlarında saldırgan davranışlara başvurmadığını belirtmişlerdir (akt. Uysal ve Balkan, 2015). Sosyal beceri düzeyi yüksek olan kişiler genel olarak arkadaşları tarafından sevilen ve kolaylıkla yeni dostluk kurabilen, sosyal etkinliklere katılmada istekli, özgüvenleri yüksek ve akranları arasına daha çabuk karışıp bir gruba dâhil olabilen ve sosyal kararları kolaylıkla verebilen kişilerdir. Ancak kazanılması gereken bu sosyal becerileri erken yaşlarda kazanamayan bireyler kişiler arası ilişkilerde, duygusal alanda, okul ve mesleki yaşamda güçlükler yaşamaktadır (Yılar ve Şimşek, 2016). Sosyal becerilerin erken yaşlarda çocuklara kazandırılması hayat boyu olumlu etkilere sahiptir. Yapılan bir araştırmada çocukların sosyal beceri ve okul uyumları ve akademik başarıları arasında pozitif bir etki görülmüştür. Yani sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuklar okula daha uyumlu ve akademik anlamda başarılı olmuşlardır (Uz – Baş, 2003). Bu gibi olumlu etkiler düşünüldüğünde sosyal beceri eğitimi programlarının geliştirilip uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Geliştirilen sosyal beceri eğitimi programları bireyde eksik olan ve geliştirilmeyi öngörülen sosyal becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (Uzun, 2020).

Tüm bu açıklanan alan yazının da ışığında sosyal becerilerin insan hayatı ve toplum açısından önemi yadsınamaz bir gerçektir. İnsan hayatı için bu denli önemli bir kavram da eğitim öğretim faaliyetlerinin oldukça önemli bir konusu olmuştur. Eğitim öğretim faaliyetleri açısından büyük önem taşıyan sosyal beceri eğitimi konusunda yapılan çalışmalar bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Sosyal beceri eğitim konusunda yapılmış çalışmalar hakkında genel bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırmanın problem cümlesi ise 2000 – 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitimi konusunda yapılmış çalışmalar hakkında genel bakış açısı kazandırmaktır. Çalışmanın alt problemlerini ise 2000 – 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitime yönelik yapılmış çalışmaların amacı, yapıldığı yer, yayın yılı, yöntemi, deseni, yayın dili, uygulanan popülasyon, örneklem büyüklüğü, kademesi, türü, uygulama süresi ve ölçme araçlarına göre incelemesi oluşturmaktadır.

Bireyin topluma uyumu ve toplumun işleyen bir parçası olmasının ön koşullarından biri sosyal becerileri geliştirmesidir. Sosyal becerileri geliştirmiş yani sosyalleşmiş bir birey kendi beklentileri ile toplumun beklentileri arasında bir denge sağlayabilir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu durum da bireyin topluma uyumunu sağlayarak başarılı ve mutlu bir birey olmasını sağlar. Sosyal becerilerin erken yaşta kazandırılması kişinin ileriki hayatını da etkilediği için sosyal beceri eğitime büyük önem verilmeye başlanmıştır. Toplumdaki bireylerde sosyal beceri eksikliğinin görülmesi, sosyal beceri eğitime yönelik programların hazırlanması ihtiyacını ortaya koymuştur (Uzun, 2020). Kişiler uygun davranışları bilmedikleri için uygulayamamakta ve sosyal beceri eğitime ihtiyaç duymaktadır. Türkiye’deki alan yazına bakıldığında sosyal beceri eğitimi konusunda son yıllarda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu konuda doküman incelemesi yöntemiyle yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu konuda bir ilk olduğundan önem taşımaktadır. Bu çalışmada 2000 – 2022 yılları arasındaki sosyal beceri eğitimi konusundaki tüm çalışmaları ele alması bakımından önemlidir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41). Dünyanın nasıl işlediği konusunda genel bir anlayış geliştirmek ve araştırılan olguları kendi sosyal temellerinde ve katılımcıların bakış açısıyla algılamak nitel araştırmanın temel amaçlarından (Tavallaei ve Talib, 2010, Toloie – Eshlaghy, 2011). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi o konuda yazılan yazılı materyallerin incelenmesine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemin, yapılan çalışmanın amacına uygun kaynaklara ulaşması ve elde edilen veriler sayesinde işe yarar bilgilerin tespit edilmesi konusunda yardım sağladığı bilinmektedir (Çepni, 2007).

### ***Veri Kaynakları***

Bu çalışmada 2000 – 2022 yılları arasında Türkiye’de ve yurt dışında sosyal beceri eğitime yönelik yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezleri kullanılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi (YÖKTEZ), Proquest, Science Direct ve Google Akademik olmak üzere 4 veri tabanından çalışmalara ulaşılmıştır. Arama yapılırken Türkçe aramalar için sosyal beceri eğitimi ve sosyal beceri öğretimi, İngilizce aramalar için social skills education ve social skills training anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu anahtar kelimelerle taranarak elde edilen 179 çalışma bir Excel dosyasında düzenlenerek incelenmiştir. Oluşturulan Excel dosyasında 179 çalışma çalışmanın dili, çalışmanın adı, çalışılan popülasyonun türü, çalışmanın yapıldığı ülke/yer, yöntem, örneklem büyüklüğü, yayın yılı, veri toplama aracı, araştırmanın deseni,

araştırmanın yapıldığı kademe, çalışmanın türü ve uygulama süresi bilgilerine göre sınıflandırılmış ayrıca bazı değişkenler arasında IBM SPSS 25 programı kullanılarak çapraz tablo analizleri yapılmıştır.

### ***Verilerin Analizi ve Geçerlilik Güvenirlik***

Bu çalışmada veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda veriler daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır. Bu teknikte amaç; araştırma sonunda elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada araştırma sorularından yola çıkılarak bir Excel dosyası hazırlanmış ve cevabı aranan araştırma sorularının başlıklarından kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Excel dosyasında toplanan verilerden aynı kolonda olanlar benzer şekilde yazılarak düzenlenmiş, kullanılmaktan vazgeçilen veriler elenmiştir. Veriler açık ve anlaşılır bir şekilde tablolaştırılarak sergilenmiştir. Tabloların altına bulguların açıklaması yapılmış ve tartışma kısmında bulgular başka araştırmalarla desteklenerek açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda özneliğin biraz daha yüksek olması sebebiyle zaman zaman geçerlilik ve güvenilirlik konusunda eleştirilere maruz kalmaktadır (Arastaman, vd., 2018). Ancak bu konuda alınabilecek önlemler vardır. Bu çalışmada da önlemler alınmaya çalışılmıştır. Güvenirliği sağlamak adına alınabilecek önlemler toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesi, gözlem yoluyla elde edilen verilerin görüşmeler yoluyla teyit edilmesi, verilerin analizinde başka bir araştırmacıyı kullanma ve önceden oluşturulan ayrıntılarıyla tanımlanan bir kavramsal çerçeve kullanmaktır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veriler betimsel bir yolla sunulmuş ve önceden ayrıntıları ile tanımlanan kavramsal bir çerçeve kullanılmıştır. 2000 - 2022 yılları arasında yapılan araştırmalar taranarak araştırmanın amacı, araştırmanın uygulandığı kademe, araştırmanın yapıldığı yer, araştırmanın yapıldığı yıl, araştırmada uygulanan yöntem, araştırma deseni, yayın dili, uygulandığı popülasyon türü, örneklem sayısı, çalışmaların türü, uygulanan oturum sayısı ve ölçme aracı başlıkları altında veriler ayrıntılı bir şekilde toplanmıştır. Sonuçların nasıl elde edildiği kısmı bulgular kısmında ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Sonuçlar gerçeği yansıtmaktadır. Sonuçlar araştırma soruları ve ilgili kuramlarla tutarlıdır. Tüm bunların yapılması araştırmanın geçerliliğini olumlu etkilemektedir. Sonuçlar ön yargılardan uzaktır ve araştırmada kullanılan ham veriler Excel dosyasında tutulmaktadır. Veri analizleri, verileri toplamak amacıyla daha önceden çerçevesi oluşturulan kavramsal çerçeveye göre yapılmıştır. Tüm bu uygulamalarla geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik tedbirler alınmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde 2000 - 2022 yılları arasında yapılmış sosyal beceri eğitimi çalışmalarının doküman analizleri yapılarak amaç, kademe, yer, yıl, yöntem, desen, yayın dili, uygulandığı popülasyon türü, örneklem sayısı, çalışmaların türü, uygulanan oturum sayısı ve ölçme aracı değişkenleri açısından bulguları sunulmuştur. Ayrıca çalışmaların yayın yılı ve yayın türü, yayın yılı ve araştırma yöntemi, yayın türü ve araştırma yöntemi, yayın türü ve yayın dili, popülasyon türü ve örneklem büyüklüğü ve yayın dili ve yayın yılı arasındaki ilişkileri görebilmek adına çapraz tablo analizleri yapılarak sunulmuştur.

### ***Amaç Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

2000 - 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitimine ait yapılan taramada İngilizce ve Türkçe dilinde toplam 179 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm çalışmalar amacına göre incelendiğinde toplam 38 ayrı amaç altında toplanmıştır. 37 çalışma program geliştirmek ya da geliştirilen bir programı uygulamak ve programın işlerliğini ve etkililiğini araştırmak amacıyla, 19 çalışma otizm spektrum bozukluğu, üstün yetenek, şizofreni, DEHB yada herhangi bir özel gereksinimi olan bireylerle uygulanan sosyal beceri eğitiminin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, 16 araştırma bir sosyal beceri eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki

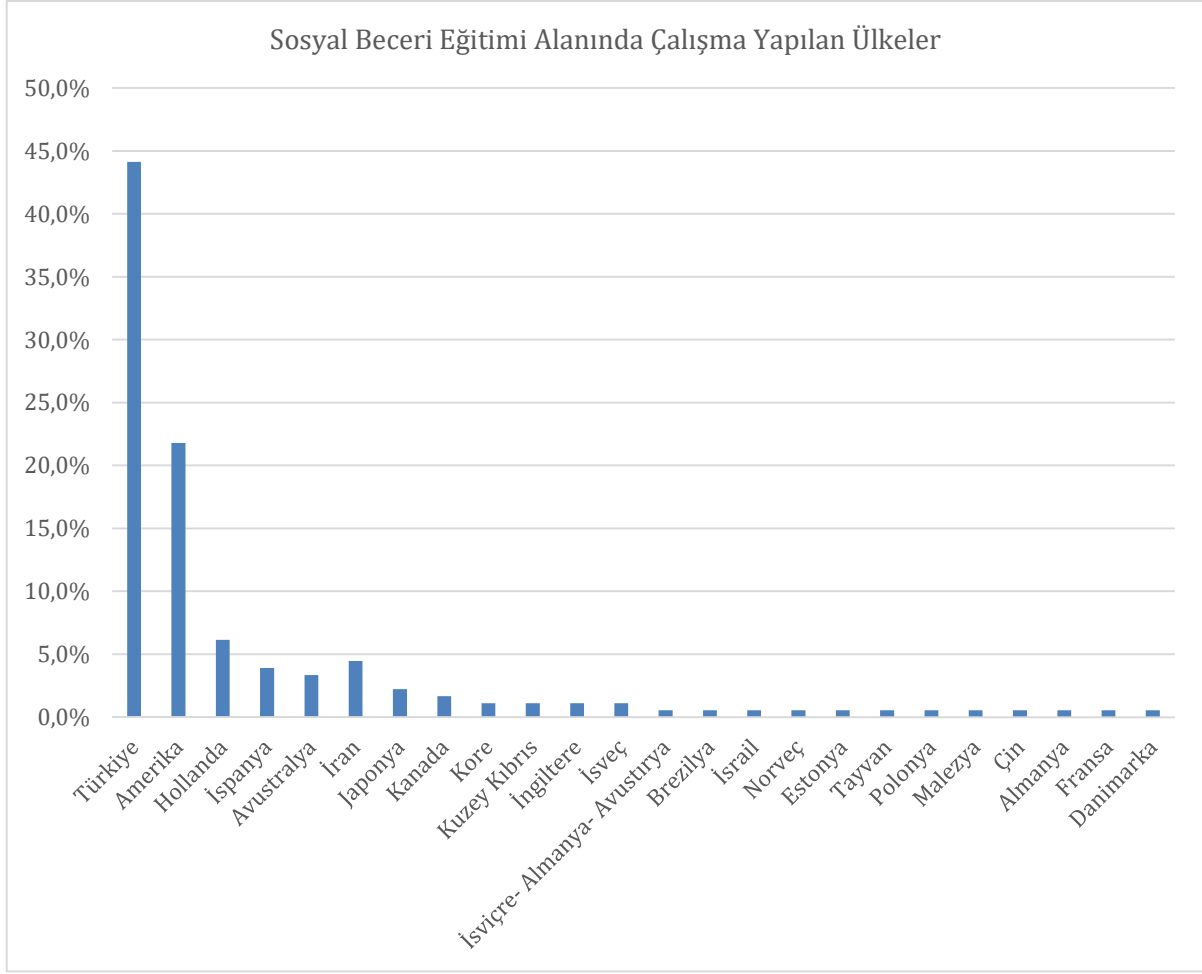


etkisini belirlemek amacıyla, sosyal beceri eğitiminin saldırganlık, zorbalık, öfke yönetimi, iletişim becerileri, uyum ve atılganlık, kişiler arası ilişkiler ve benlik saygısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 15 çalışma, aile katımlı sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemek ve etkinliğini belirlemek amacıyla 11, sosyal beceri eğitime yönelik çeşitli değişkenler açısından doküman incelemesi yapmak amacıyla 7, sosyal beceri eğitiminin şizofreni, sosyal anksiyete, depresyon vb. tedavisindeki etkisini belirlemek amacıyla 6, uygulanan iki farklı sosyal beceri eğitimi programının etkililiğini karşılaştırmak amacıyla 6 çalışma yürütüldüğü görülmüştür. En çok bu amaçlarla çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Türkiye’de bu konuda yürütülen 79 çalışma kendi içinde incelendiğinde amaçların 25 başlık altında toplandığı görülmüştür. Türkiye’de yürütülen çalışmalardan da 12 tanesi program geliştirmek ya da geliştirilen bir programı uygulamak ve programın işlerliğini ve etkinliğini araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Diğer bulgularla paralellik göstererek en çok bu amaçla çalışma yürütüldüğü görülmektedir. 10 çalışma otizm spektrum bozukluğu, üstün yetenek, şizofreni, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yada herhangi bir özel gereksinimi olan bireylerle uygulanan sosyal beceri eğitiminin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini incelemek, 10 çalışma ve sosyal beceri eğitiminin saldırganlık, zorbalık, öfke yönetimi ve iletişim becerileri, uyum ve atılganlık, kişiler arası ilişkiler, benlik saygısı üzerindeki etkisini belirlemek, 8 çalışma sosyal beceri eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkisini belirlemek, 5 çalışma sosyal beceri eğitimin sosyal kaygı ve başa çıkma stratejileri, utangaçlık gibi değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek ve 5 çalışma da aile katımlı sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemek ve etkinliğini belirlemek amaçları ile yürütülmüştür. Türkiye’de de daha çok bu amaçlarla çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür.

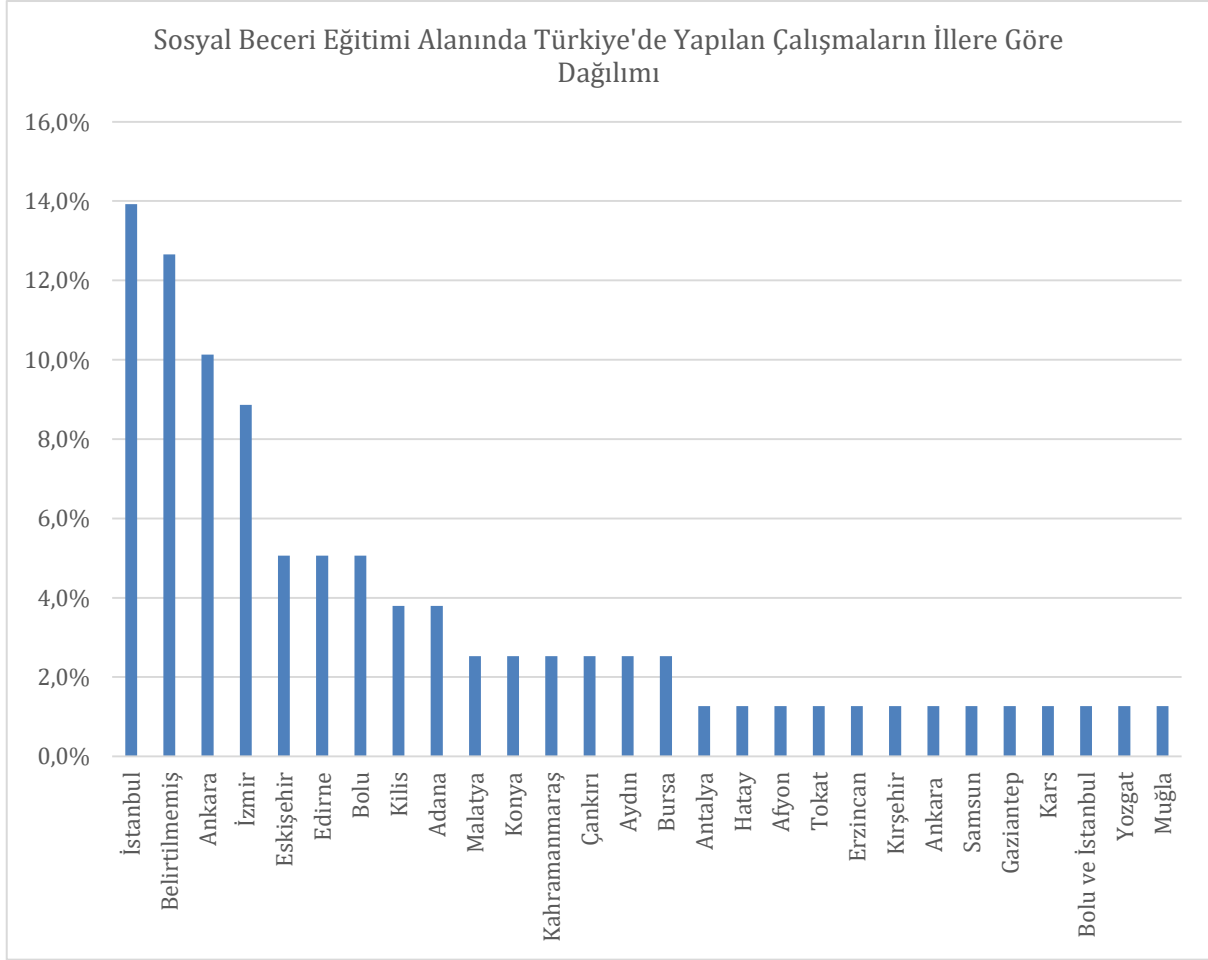
#### ***Yer Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

2000 – 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitime yönelik yazılan çalışmalar yapıldıkları yerlere göre incelenmiş ülke bazında ve Türkiye’de yürütülen çalışmalar da il bazında sunulmuştur. Ulaşılan 179 çalışmanın 2’sinde yapıldıkları ülke belirtilmemiştir. 177 çalışmanın 79 tanesi Türkiye’de gerçekleşmiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkiye’de gerçekleştirildiği görülmektedir. Daha sonra 39 çalışma ile bu sırayı Amerika Birleşik Devletleri takip etmektedir. En çok çalışmanın Türkiye ve ABD’de olmasının sebepleri arasında yapılan aramanın Türkçe ve İngilizce dillerinde olması ve kullanılan veri tabanlarından biri olan YÖKTEZ’de sadece Türkiye’ye ait çalışmaların bulunmasının yer aldığı söylenebilir. Şekil 1.’de çalışmaların yapıldığı ülkelere ait sütun grafiği sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Çalışma Yapılan Ülkelerin Yüzdeleri

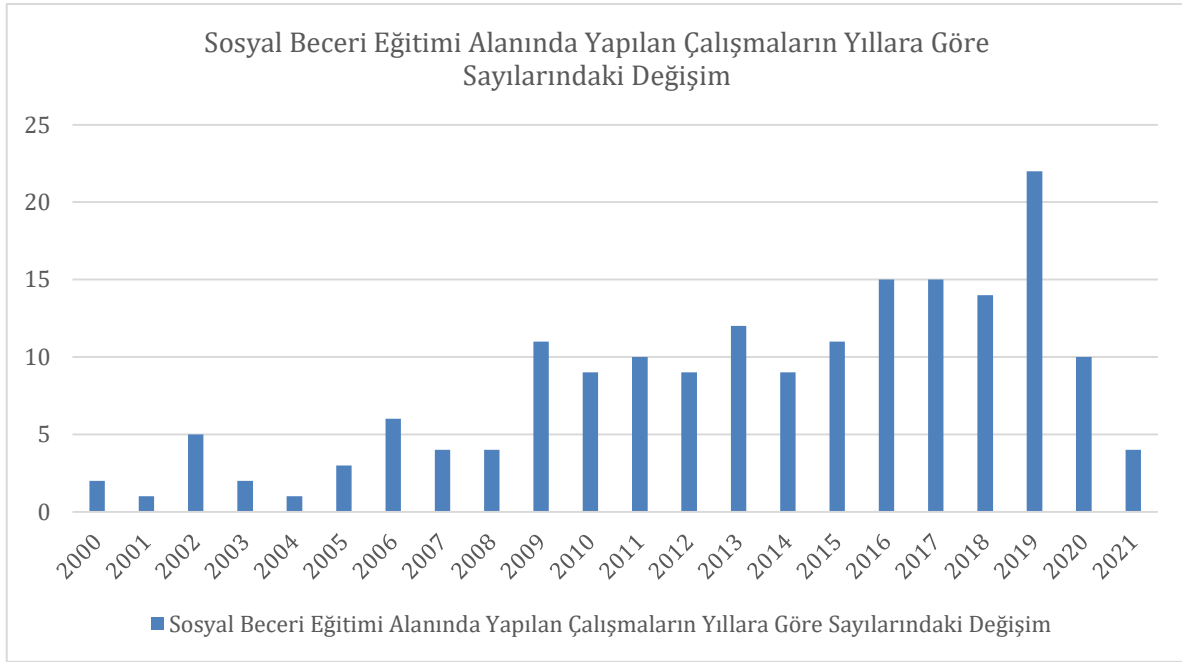
Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde 79 çalışmanın 10 tanesinde yapıldıkları iller belirtilmemiştir. Çalışmaların büyük bir kısmı İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde gerçekleşmiştir. Bu da bize çalışmaların daha çok büyük şehirlerde yapıldığını göstermektedir. Yapılan çalışmalardan bir tanesi hem İstanbul hem Bolu ilinde uygulanmıştır. Şekil 2.’de çalışmaların yapıldıkları illere göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Yapıldıkları İllere Göre Dağılım Yüzdeleri

### ***Yıl Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal beceri eğitime yönelik 2000 – 2022 yılları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok 2019 yılında çalışma yapıldığı görülmektedir. 2000 yılı sonrası genellikle artış gözükse de zaman zaman iniş çıkışlar yaşanmıştır. Şekil 3.’teki sütun grafiğinde yıllara göre artış azalış miktarları gözükmemektedir. Çalışmaların daha çok 2009 ve sonrası yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Yapılan çapraz tablo analizlerinin sonuçlarına bakıldığında da bu konuda daha çok makale yayınlandığı 2001 yılı harici her yıl en az 1 makale yayınlandığı görülmüştür. En çok 2019 yılında yayın yapılmış ve bu yıl 12 makale, 4 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi yayınlanarak her üç türde de en tepe noktaya ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 3. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Sayı Grafiği

Türkiye’de yapılan çalışmalar yıl değişkenine göre incelendiğinde de daha çok çalışmaların son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de 10 çalışmayla en çok 2016 yılında çalışma yürütülmüş ve bunu takiben 2019 yılında 9 çalışma yürütülmüştür. Türkiye’deki çalışmaların sayılarındaki değişim Şekil 4.’te gösterilmiştir. Türkiye’de yürütülen çalışmaların yayın yılı ve yayın dili arasındaki bağlantıya çapraz tablo analizleri yapılarak bakılmıştır. Türkiye’de sosyal beceri eğitime yönelik İngilizce yazılan çalışmaların daha çok son yıllara ait olduğu görülmektedir. İlk İngilizce çalışma 2009 yılında yayınlanmıştır. 2019 yılında bu konuda 4 çalışma İngilizce dilinde yayınlanmıştır. 2019 yılından sonra yapılan çalışmalarında sayısında düşüş yaşanması ile bağlantılı olarak İngilizce yayınlanan çalışmalarda da düşüş yaşandığı düşünülmektedir.



Şekil 4. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Sayı Grafiği

### ***Yöntem Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmalar araştırma yöntemine göre incelendiğinde bu konuda daha çok nicel araştırma yürütüldüğü Tablo 1.'de görülmektedir. Nitel ve karma yöntemle yürütülen çalışmalar olsa da sayı bakımından oldukça azdır. Yürütülen 5 çalışmada araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Çapraz tablo analizi yapılarak araştırma yöntemi ve yayın yılı arasındaki bağlantıya bakılmıştır. Karma yöntemin daha çok 2016 yılı ve sonrası tercih edildiği, nicel yöntemle her yıl uygulanmış en az bir çalışma bulunduğu görülmüştür. 2009 yılı ve sonrasında nicel yöntemle yapılan çalışmaların sayılarındaki artış da net bir şekilde görülmektedir. Sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmalar da bu yıllar da artış yaşanması da bu konuda etkilidir. Nitel yöntem ise en çok 2019 yılında tercih edilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Yapılmış Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Araştırma Yöntemi	Frekans	Yüzde
1	Nicel	144	80.4
2	Nitel	15	8.4
3	Karma	15	8.4
4	Belirtilmemiş	5	2.8

Sosyal beceri eğitimine yönelik Türkiye'de yürütülen çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlar görülmüştür. Yürütülen 79 çalışmanın 3 tanesinde yöntem belirtilmemiştir. 63 çalışmanın nicel yöntemle, 7 çalışmanın karma yöntemle ve 6 çalışmanın nitel yöntemle yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmaların yayın yılı ve araştırma yöntemi çapraz tablo analizlerine bakıldığında karma yöntemin son yıllarda yapılan çalışmalarda tercih edildiği, 2016 yılı ve sonrasında karma yöntemle yürütülen çalışmaların bulunduğu, 2000 - 2021 yılları arasında her yıl en az bir çalışma nicel yöntemle yürütüldüğü ve 2014 yılı sonrasında da toplam 6 çalışmada nitel yöntemin kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 2. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Araştırma Yöntemi	Frekans	Yüzde
1	Nicel	63	79.7
2	Karma	7	8.9
3	Nitel	6	7.6
4	Belirtilmemiş	3	3.8

### ***Desen Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmalar kullanılan desen yönünden incelenmiştir. Bu çalışmalarda çoğunlukla deneysel desen kullanıldığı görülmüştür. 34 çalışmada kullanılan desen belirtilmezken, 6 çalışmada doküman analizi, 6 çalışmada da meta analiz kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan diğer desenler tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmaların Araştırma Desenine Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Desen	Frekans	Yüzde
1	Deneysel desen	109	60.9
2	Belirtilmemiş	34	19
3	Doküman analizi	6	3.4
4	Meta analiz	6	3.4
5	Çoklu desen	4	2.2
6	Deneme modeli	4	2.3
7	Eylem araştırması	2	1.1
8	Betimsel çalışma	2	1.1
9	Tarama modeli	2	1.1
10	Klinik deneme	2	1.1
11	Karışık model	1	0.6
12	Çoklu vaka çalışması	1	0.6
13	Fenomenoloji	1	0.6
14	Anket çalışması	1	0.6
15	İç içe gömülü desen	1	0.6
16	Niteliksel araştırma deseni	1	0.6
17	Betimsel ve ilişkisel model	1	0.6
18	Tasarım araştırması	1	0.6

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde de durumun çok benzer olduğu çoğunlukla deneysel desenin kullanıldığı, deneme modeli, doküman analizi, betimsel çalışma, tarama modeli, karışık model, eylem araştırması, çoklu desen, niteliksel araştırma deseni, betimsel ve ilişkisel model ve iç içe gömülü desenin kullanılan diğer desenler olduğu görülmüştür. Sonuçlar tablo 4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Araştırma Desenine Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Desen	Frekans	Yüzde
1	Deneysel desen	58	73.4
2	Deneme modeli	4	5.1
3	Belirtilmemiş	4	5.1
4	Doküman analizi	3	3.8
5	Betimsel çalışma	2	2.5
6	Tarama modeli	2	2.5
7	Karışık model	1	1.3
8	Eylem araştırması	1	1.3
9	Çoklu desen	1	1.3
10	Niteliksel araştırma deseni	1	1.3
11	Betimsel ve ilişkisel model	1	1.3
12	İç içe gömülü desen	1	1.3

***Yayın Dili Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal beceri eğitime yönelik 2000 – 2022 yılları arasında yapılan çalışmalar dillerine göre incelenmiş ve ulaşılan 179 çalışmanın 108 tanesinin İngilizce dilinde ve 71 tanesinin de Türkçe dilinde yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar tablo 5.’de gösterilmiştir. Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelenmiş ve tablo 6.’ya bakıldığında yürütülen 79 çalışmanın 71 tanesinin Türkçe dilinde 8 tanesinin de İngilizce dilinde yazıldığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Beceri Eğitime yönelik Yapılmış Çalışmaların Yayın Diline Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Yayın Dili	Frekans	Yüzde
1	İngilizce	108	60.3
2	Türkçe	71	39.7

Tablo 6. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Yayın Diline Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Yayın Dili	Frekans	Yüzde
1	Türkçe	71	89.9
2	İngilizce	8	10.1

Türkiye’de yürütülen çalışmalar arasında yayın dili ve yayın türü arasında çapraz tablo analizleri yürütülmüştür. Diğer ülkelerden elde edilen tüm çalışmaların İngilizce olması sebebiyle onlar arasında çapraz tablo analizine bakılmamıştır. Türkiye’de sosyal beceri eğitime yönelik yürütülen çalışmalarda çoğunlukla Türkçe tercih edilmiştir. İngilizce yürütülen çalışmaların çoğunluğu makaledir. 2 adet yüksek lisans tezi ve 1 adet doktora tezi İngilizce dilinde yazılmıştır.

**Uygulandığı Popülasyon Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular**

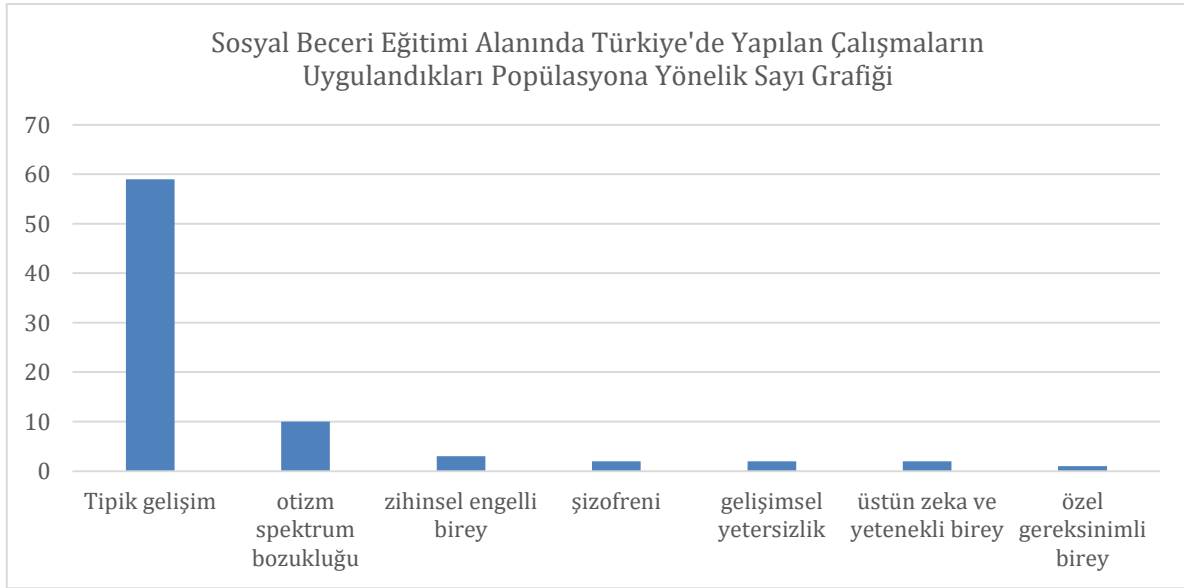
Sosyal beceri alanında yapılmış 179 çalışma incelendiğinde en çok tipik gelişim gösteren bireylerle ardından da otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışıldığı görülmüştür. Çalışılan diğer grupların şizofreni tanısı almış, zihinsel engeli bulunan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, gelişimsel yetersizlik tanısı olan, üstün zekâ ve yetenek tanısı olan bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışılan diğer gruplar tablo 7.'de açıkça görülmektedir.

Tablo 7. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Yapılmış Çalışmaların Uygulandığı Popülasyona Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Popülasyon Türü	Frekans	Yüzde
1	Tipik gelişim	102	57
3	Otizm Spektrum Bozukluğu	42	23.5
2	Şizofreni	13	7.3
5	Zihinsel engel	7	3.9
8	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu	4	2.2
4	Gelişimsel Yetersizlik	2	1.1
6	Üstün zekâ ve yetenek	2	1.1
7	Özel Gereksinim	1	0.6
9	Koklear İmplant	1	0.6
10	Engelli	1	0.6
11	OSB ve DEHB	1	0.6
12	Asperger Sendromu	1	0.6
13	OSB ve Asperger Sendromu	1	0.6
14	OSB ve Zihinsel Engel	1	0.6

Türkiye'de bu konuda yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise 7 grupla çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'deki çalışmalarda da en çok tipik gelişim gösterilen bireylerle çalışarak bu kişilerle 59 çalışma yürütülmüştür. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle 10 çalışma, zihinsel engeli olan bireylerle 3 çalışma, şizofreni tanısı olan bireylerle 2 çalışma, gelişimsel yetersizliği olan bireylerle 2 çalışma, üstün zekâ ve yetenek tanısı olan bireylerle 2 çalışma ve özel gereksinimi bireylerle 1 çalışma yürütülmüştür. Sonuçlar şekil 5.'te sayı grafiği olarak sunulmuştur.





Şekil 5. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Uygulandıkları Popülasyona Yönelik Sayı Grafiği

### Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular

Sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmalar örneklem büyüklüğüne göre incelenmiştir. Çalışmalar tek denek, 2 – 10 arası, 10 – 70 arası, 70 – 180 arası, 180 – 350 arası, 350 ve üzeri kişi olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmalar en çok 10 – 70 arası denek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 10 – 70 arası denekle 98 çalışma, 70 – 180 arası denekle 37 çalışma, 2 – 10 arası denekle 21 çalışma, 180 – 350 arası denekle 14 çalışma, 350 ve üzeri denekle 3 çalışma ve tek denekle çalışma yürütülmüştür. Tablo 8.'de frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir. Örneklem büyüklüğü ve çalışılan popülasyon arasındaki bağlantıya bakmak için çapraz tablo analizleri yapılmıştır. Tek denekle yapılan çalışmaların sadece Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle uygulandığı görülmüştür. 2 – 10 arası denek kullanılan çalışmalarında genellikle herhangi bir engeli ya da bozukluğu olan bireylerle yürütüldüğü, tipik gelişim gösteren bireylerle yürütülen 3 çalışmanın da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha fazla denek sayısının kullanıldığı çalışmalar genellikle tipik gelişim gösteren bireylerle uygulanmıştır. Herhangi bir engeli ya da bozukluğu olan bireylerle yürütülen çalışmalarda daha çok az denek sayısı tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 8. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Örneklem Büyüklüğü	Frekans	Yüzde
1	Tek denek	3	1.7
2	2 – 10 arası	21	11.7
3	10 – 70 arası	98	54.7
4	70 – 180 arası	37	20.7
5	180 – 350 arası	14	7.8
6	350 ve üzeri	3	1.7

Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde de 48 tane çalışma ile 10 – 70 arası denekle en çok çalışma yürütülmüştür. Bu sırayı 70 – 180 arası denekle yapılan 15 çalışma, 2 – 10 arası denekle yapılan 6 çalışma, 180 – 350 arası denekle yapılan 5 çalışma tek denekle

yürütülen 3 çalışma ve 350 ve üzeri denekle yürütülen 1 çalışma izlemektedir. Sonuçlar tablo 9'da gösterilmiştir. Türkiye'de yürütülen çalışmalarda da örneklem büyüklüğü ve çalışılan popülasyon türü arasındaki bağlantıya bakılmıştır. Az sayıda denekle çalışılan çalışmaların genellikle herhangi bir engeli ya da bozukluğu olan bireylerle yürütüldüğü görülmektedir. Fazla denek sayısı ile yürütülen çalışmalarda genellikle tipik gelişim gösteren bireylerle çalışıldığı görülmüştür.

Tablo 9. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Örneklem Büyüklüğü	Frekans	Yüzde
1	Tek denek	3	3.8
2	2 - 10 arası	6	7.6
3	10 - 70 arası	48	60.8
4	70 - 180 arası	15	19
5	180 - 350 arası	5	6.3
6	350 ve üzeri	1	1.3

#### ***Kademe Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal Beceri Eğitimine yönelik yapılan tüm çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun okul öncesi kademesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu doğrultuda paralellik göstermektedir. Tüm çalışmalar içinde bu sırayı %15,6 ile ilköğretim kademesi izlerken, Türkiye'de %12.7 oranla bu sırayı ortaokul kademesi izlemektedir. Tablo 10.'a bakıldığında yapılan tüm çalışmaların 27 tanesi yetişkinlerle, 18 tanesi ilköğretim düzeyinde, 17 tanesi orta öğretim düzeyinde, 16 tanesi ortaokul düzeyinde, 13 tanesi ergenlerle, 6 tanesi üniversite düzeyinde, 1 tanesi hem üniversite hem ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. 5 çalışmada kademe belirtilmemiştir. Meta analiz ve doküman analizi çalışmalarında kademe olmadığında 11 çalışma kademesi yok başlığı altında toplanmıştır. Tablo 11.'de buluna Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, 9 çalışma orta öğretim düzeyinde, 8 çalışma yetişkinlerle, 7 çalışma ilköğretim düzeyinde, 6 çalışma ilköğretim düzeyinde, 5 çalışma üniversite düzeyinde, 1 çalışma ergenlerle yürütülmüştür. 3 çalışmada kademe belirtilmemiş ve doküman analizi ve meta analiz gibi kademesi olmayan 3 çalışma kademesi yok başlığı altında verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmaların Uygulandığı Kademeye Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Kademe	Frekans	Yüzde
1	Okul Öncesi	37	20.7
2	İlkokul	28	15.6
3	Yetişkin	27	15.1
4	İlköğretim	18	10.1
5	Orta Öğretim	17	9.5
6	Ortaokul	16	8.9
7	Ergen	13	7.3
8	Kademesi yok	11	6.1
9	Üniversite	6	3.4
10	Belirtilmemiş	5	2.8
11	Üniversite Ortaöğretim	ve 1	0.6

Tablo 11. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Uygulandığı Kademeye Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Kademe	Frekans	Yüzde
1	Okul Öncesi	27	34.2
2	Ortaokul	10	12.7
3	Orta Öğretim	9	11.4
4	Yetişkin	8	10.1
5	İlköğretim	7	8.9
6	İlkokul	6	7.6
7	Üniversite	5	6.3
8	Kademesi yok	3	3.8
9	Belirtilmemiş	3	3.8
10	Ergen	1	1.3

### ***Çalışmanın Türü Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal beceri eğitime yönelik 2000 – 2022 yılları arasında yapılmış 179 çalışma türlerine göre incelendiğinde bu konuda en çok makale yazıldığı görülmektedir. Bu yıllar arasında belirtilen konuda 32 tane doktora tezi ve 29 tane yüksek lisans tezi yayınlanmıştır. Sonuçlar tablo 12.’de gösterilmiştir. Yayın türü ve araştırma yöntemi arasındaki çapraz tablo analizlerine bakıldığında ise; karma yöntemin doktora tezi ve makalelerde eşit sayıda tercih edildiği görülmektedir. Nicel yöntem daha çok makalelerde tercih edilmiş ve doktora tezi ve

yüksek lisans tezlerinde aşağı yukarı aynı miktarda tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Nitel yöntemse daha çok makale yazımlarında tercih edilmiş ve bu yöntemle yazılan 3 adet doktora tezi olduğu da görülmektedir. Nitel yöntemle yürütülen yüksek lisans tezi bulunmamaktadır.

Tablo 12. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Yapılmış Çalışmaların Türüne Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Çalışma Türü	Frekans	Yüzde
1	Makale	118	65.9
2	Doktora Tezi	32	17.9
3	Yüksek Lisans Tezi	29	16.2

Tablo 13. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Türüne Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Çalışma Türü	Frekans	Yüzde
1	Makale	29	36.7
2	Yüksek Lisans Tezi	27	34.2
3	Doktora Tezi	23	29.1

Türkiye’de yayınlanan çalışmalar incelendiğinde 3 türde yapılan yayımların sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu konuda belirtilen tarih aralığında Türkiye’de yayınlanan 29 makale, 27 yüksek lisans tezi ve 23 tane doktora tezine ulaşılmıştır. Türkiye’de yürütülen çalışmalardaki yayın türü ve araştırma yöntemi arasındaki bağlantıya baktığımızda ise; karma yöntem çoğunlukla doktora tezlerinde kullanıldığı, nicel yöntemle yürütülen çalışmaların sayıları birbirine oldukça yakın olduğu, nitel yöntemle yazılan yüksek lisans tezi bulunmadığı ve nitel yöntemin genellikle makalelerde tercih edilen bir yöntem olduğu görülmüştür.

### ***Uygulama Süresi Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

Sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmalar uygulama sürelerine göre incelenmiştir. Çalışmalarda hafta olarak verilen değerler oturum üzerinden değerlendirilmiş ve tüm değerler oturum başlığı altında toplanmıştır. Algı ya da tutum belirleme çalışmalarında herhangi bir uygulama olmadığından uygulama bulunmuyor başlığı altında belirtilmiştir.

Tablo 14. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmaların Uygulama Sürelerine Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Uygulama Süresi	Frekans	Yüzde
1	1 - 5 oturum	8	4.5
2	6 - 10 oturum	59	33
3	11 - 15 oturum	36	20.1
4	16 - 20 oturum	15	8.4
5	21 - 25 oturum	6	3.4
6	26 - 30 oturum	2	1.1
7	30 ve üzeri oturum	12	6.7
8	Belirtilmemiş	15	8.4
9	Becerilerde performans kadar	%80 sağlanan 1	0.6
10	Becerilerde performans kadar	%100 sağlanan 6	3.4
11	Uygulama yok	19	10.6

Tablo 14 incelendiğinde sosyal beceri eğitime yönelik yapılmış tüm çalışmalarda en çok 6 - 10 oturum kullanıldığı görülmektedir. 6 - 10 arası oturum uygulayan 59 çalışma, 11 - 15 oturum uygulayan 36 çalışma, 16 - 20 oturum uygulayan 15 çalışma, 30 ve üzeri çalışma uygulayan 12 çalışma, 1 - 5 oturum uygulayan 8 çalışma, 21 - 25 oturum uygulayan 6 çalışma, 26 - 30 oturum uygulayan 2 çalışma bulunmaktadır. 6 çalışmada hedeflenen becerilerde %100 performans gösterinceye kadar, 1 çalışmada da %80 performans gösterinceye kadar oturumlar sürdürülmüştür. 15 çalışmada oturum sayısı belirtilmezken, 19 çalışmada da uygulama bulunmamaktadır.

Tablo 15. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Uygulama Sürelerine Yönelik Frekans ve Yüzdeler

No	Uygulama Süresi	Frekans	Yüzde
1	1 – 5 oturum	1	1.3
2	6 – 10 oturum	38	48.1
3	11 – 15 oturum	9	11.4
4	16 – 20 oturum	4	5.1
5	21 – 25 oturum	1	1.3
6	26 – 30 oturum	1	1.3
7	30 ve üzeri oturum	5	6.3
8	Belirtilmemiş	6	7.6
9	Becerilerde %100 performans sağlanan kadar	5	6.3
10	Uygulama yok	9	11.4

Tablo 15. de yer alan sosyal beceri eğitime yönelik Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelendiğinde tüm çalışmalarla paralellik göstererek en çok 6 – 10 oturum kullanılmıştır. Çalışmaların 38 tanesinde 6 – 10 oturum, 9 tanesinde 11 – 15 oturum, 5 tanesinde 30 ve üzeri oturum, 4 tanesinde 16 – 20 oturum, 1 tanesinde 1 – 5 oturum, 1 tanesinde 26 – 30 oturum uygulanmıştır. 5 çalışmada oturumlar hedeflenen becerilerde %100 performans gösterinceye kadar sürdürülmüştür. 6 çalışmada uygulama süreleri belirtilmezken, 9 çalışmada uygulama bulunmamaktadır.

#### ***Ölçme Aracı Değişkenine Göre Yapılan Doküman Analizine Ait Bulgular***

2000 – 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitime yönelik yapılan çalışmalar ölçme aracına göre inceleniş ve sonuçlar tablo 16. ve 17.’de sunulmuştur. Çalışmalarda genellikle birden fazla ölçme aracı kullanılmış ancak ölçme araçları kategorileştirilerek incelenmiştir.

Tablo 16. Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmaların Ölçme Aracına Yönelik Frekans ve Yüzdeleri

No	Ölçme Aracı	Frekans	Yüzde
1	Ölçek	115	31.8
2	Form	61	16.9
3	Anket	51	14.1
4	Test	29	8
5	Envanter	20	5.5
6	Kontrol Listesi	16	4.4
7	Görüşme	15	4.1
8	Gözlem	11	3
9	Kamera Kaydı	8	2.2
10	İndeks	5	1.4
11	Öz Değerlendirme	5	1.4
12	Günlük	3	0.8
13	Ses Kaydı	3	0.8
14	Log Kaydı	2	0.6
15	Alan Notları	2	0.6
16	Doküman	2	0.6
17	Öğrenci Notları	2	0.6
18	Sosyal Öyküler	1	0.3
19	Senaryo	1	0.3
20	Çalışma Yaprağı	1	0.3
21	Excel Tablosu	1	0.3
22	Ekran Kaydı	1	0.3
23	Kodlama Listesi	1	0.3
24	Literatür Taraması	1	0.3
25	İlerleme Notu	1	0.3
26	Tarayıcı (Screener)	1	0.3
27	Analiz Kaydı	1	0.3
28	Rapor	1	0.3
29	Metaanaliz Yönergesi	1	0.3

2000 - 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitime yönelik yapılan çalışmaların ölçme araçlarına yönelik bulgular incelendiğinde en çok ölçek kullanıldığı görülmektedir. Bu sırayı

form ve anket izlemektedir. Araştırmalarda sık rastlanan ölçekler; Sosyal Beceri Ölçeği, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Anksiyete Ölçeği, Davranış Değerlendirme Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Öfke İfade Ölçeği, Kişilerarası İlişkileri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Kaygı Ölçekleridir. Kullanılan başka ölçekler olmakla birlikte bunlar en sık rastlanan ölçek çeşitleridir. Kişisel Bilgi Formu veya Demografik Bilgi Formu en sık kullanılan form çeşididir. Yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formu gibi formlar da kullanılan diğer formlardandır. Sosyal Yeterlik Anketi, Anti sosyal Suçlu Davranış Anketi, Toplumsal Bütünleşme Anketi ve Arkadaşlık Anketi ise kullanılan anketlere örneklerdir.

Tablo 17. Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Ölçme Aracına Yönelik Frekans ve Yüzdeleri

No	Ölçme Aracı	Frekans	Yüzde
1	Ölçek	52	34.9
2	Form	46	30.9
3	Test	17	11.4
4	Envanter	6	4
5	Anket	4	2.7
6	Gözlem	4	2.7
7	Kontrol Listesi	3	2
8	Kamera kaydı	3	2
9	Günlük	3	2
10	Görüşme	2	1.3
11	Log kaydı	2	1.3
12	Öğrenci notları	2	1.3
13	Sosyal öyküler	1	0.7
14	Senaryo	1	0.7
15	Analiz kaydı	1	0.7
16	Çalışma yaprağı	1	0.7
17	Excel Tablosu	1	0.7

Türkiye’de yürütülen sosyal beceri eğitimi çalışmalarında da en çok ölçek ve form kullanıldığı görülmektedir. Bu sırayı test izlerken anket kullanımı Türkiye’de uygulanan çalışmalarda daha az tercih edilmiştir. Türkiye’de uygulanan ölçekler arasında da en çok rastlanan Sosyal Beceri Ölçeği ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği olmuştur. Saldırganlık Ölçeği, Öfke İfade Tarzı Ölçeği, İletişim Ölçeği ve Davranış Derecelendirme Ölçeği de kullanılan diğer ölçek örneklerindedir. Kişisel Bilgi Formu veya Demografik Form en çok kullanılan form çeşididir. Torrence Yaratıcı Düşünme Testi, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Wally Duygular Testi ve Sosyal Beceri Öğretimi Testi de kullanılan test çeşitlerindedir. Kullanılan diğer ölçekler frekans ve yüzdelerle Tablo 17.’de sunulmuştur.



## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde 2000 – 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitime yönelik yapılmış çalışmalar incelendiği elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Belirlenen araştırma soruları çerçevesinde analizler yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

2000 – 2022 yılları arasında sosyal beceri eğitimi alanındaki çalışmalar amaçlarına göre incelenmiş ve bu araştırmalar da pek çok amaç bulduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalar en çok program geliştirmek ya da geliştirilen bir programı uygulamak ve program işlerliğini ve etkinliğini araştırmak amacıyla yürütülmüştür. İnsan sosyal bir varlıktır ve toplumdaki insanlarla iletişim kurmak için sosyal becerilere ihtiyacı vardır. Sosyal becerilerin de sosyal beceri eğitimleri sayesinde öğrenilmesi mümkündür (Vukovic, 2021). Bu çalışmalarda en sık görülen diğer bir amaçlar ise; sosyal beceri eğitiminin otizm spektrum bozukluğu ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek, sosyal beceri eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemek ve sosyal beceri eğitiminin saldırganlık, öfke yönetimi, iletişim becerileri, uyum ve atılganlık, kişiler arası ilişkiler ve benlik saygısı üzerindeki etkisini belirlemek ve aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemek ve etkinliğini belirlemektir. Aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal beceri edinimi performansını üzerinde daha etkili olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtildiği için bu amaçlarda çalışma yapılması da ilgili literatürle uyumaktadır (Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015). Ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan kişilerin sosyal becerilerde problemler yaşadığı artık yaygın bilinen bir durumdur. Bu kişilerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla programlar uygulanması da ilgili literatürle uyum sağlamaktadır.

Sosyal beceri eğitime yönelik yapılan çalışmaların en çok yapıldığı ülkelere bakıldığında en fazla Türkiye ve Amerika'da çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların İngilizce ve Türkçe dilinde taranması bunun ana sebepleri arasındadır. Toplamda 24 ülkede bu konuda çalışma yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde ise en çok Türkiye'nin üç büyük ili olan İstanbul, Ankara ve İzmir'de çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Toplamda 26 ilde bu konuda çalışma yürütülmüştür. Çalışmaların genellikle batı illerde yoğunlaştığı ve büyükşehirlerde yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Bu illerde öğrenci sayısının fazla olması, büyükşehirlerde üniversite sayısının fazla olması gibi sebeplerden çalışmaların bu illerde yoğunlaşmış olduğu tahmin edilmektedir.

Yayın yılına ait incelemelere bakıldığında en çok 2019 yılında çalışma yapıldığı bu sırayı 2017, 2016 ve 2018'in izlediği görülmektedir. Genel olarak çalışmaların yıllara göre artış gösterdiği görülmektedir. Bu durumda da yıllar içinde bu konudaki merakın ve ihtiyacın arttığı, gelişen ve sosyalleşen dünyada sosyal becerilere olan önemin artması araştırmacıları bu konularda araştırma yapmaya tetiklediği söylenebilir. Son 10 yıl içerisinde bilişsel beceriler dışındaki becerilerin de öneminin anlaşılmasıyla bu konu da çalışmaların artış gösterdiği söylenebilir (Kyllonen, 2012). Son yıllarda 21. yy becerileri olarak bilinen iletişim, işbirliği, yaşam ve kariyer becerileri gibi becerilerin bilişsel beceriler kadar önem kazandığı ve okul sisteminin kişileri bu konularda da yetiştirmesi gerektiği ve iş hayatındaki ve sosyal hayattaki başarının bu şekilde geleceği ifade edilmektedir (Yalçın, 2018). Bu becerilere bakıldığında bunların temelinde sosyal becerilerin yattığı görülmektedir. Bu da araştırmalardaki artışı açıklamaktadır. 2019 – 2022 yılları arasında araştırma sayılarında düşüş yaşandığı sonuçlardan açıkça görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak ülkemizin ve dünyanın 2019 yılından bu yana yaşadığı pandeminin etkisi olduğu düşünülmektedir. Tüm dünyada ve ülkemizde eğitimin bir süre sekteye uğraması akademik hayatı da etkilemiştir. Ayrıca çalışmaların türüne bakıldığında 179 çalışmanın 118'inin makale, 32'sinin doktora tezi ve 29'unun yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Bu konuda daha çok makale yayını yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ise 29 tanesinin makale, 27

tanesinin yüksek lisans tezi ve 23 tanesinin doktora tezidir. Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısı birbirine çok yakındır.

Sosyal beceri eğitimine yönelik uygulanan çalışmalarda nicel yöntemin daha sık kullanıldığı söylenebilir. 179 çalışmanın 144 tanesi nicel, 15’i nitel ve 15’i karma yöntemle yürütülmüştür. Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise 63 nicel, 7 karma ve 6 nitel çalışma bulunmaktadır. Bu konu her iki yöntemle çalışmaya uygun olsa da araştırmacılar tarafından daha çok nicel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmacıların çoğunlukla deneysel desen kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Deneysel desen nicel araştırmalarda kullanılan bir desen olduğundan daha çok deneysel desenin karşımıza çıkması beklenen bir durumdur. Deneysel desende özellikleri birbirine denk iki gruptan biri bağımsız değişkene maruz bırakılırken biri maruz bırakılmaz. Deney sonunda iki grubun davranışları arasındaki farklılıklara bakılarak bağımsız değişkenin davranış üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılır (Bingöl Üniversitesi Sosyolojide, b.t.). Çalışmalar genellikle bir program geliştirip programın işlerliğini belirlemek ya da bir eğitimin belli tutum, davranışlar ya da beceriler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapıldığından deneysel desene çalışmaya daha uygun çalışmalardır.

Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde 79 çalışmanın 71 tanesi Türkçe 8 tanesi İngilizce yazılmıştır. İngilizce yazılan çalışmalar 2009 yılı ve sonrasına aittir. Uluslararası yayınların takibi ve uluslararası yayınların yapılabilmesi için daha fazla İngilizce yayın yapılması gerekmektedir. Çapraz tablo analizlerine bakıldığında ise İngilizce yapılan çalışmaların 5 tanesi makale, 1 tanesi doktora tezi, 2 tanesi de yüksek lisans tezidir. İngilizce dili daha çok makaleler de tercih edilmektedir.

Sosyal beceri eğitimi alanındaki çalışmaların genellikle tipik gelişim gösteren bireyler ve bunu takiben otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel engeli olan bireylerle uygulandığı görülmektedir. Sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olması sebebiyle sosyal becerilerde eksiklik yaşayan bireylere öğretilbileceği kabul edilir (Güneri, b.t.). Sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerini geliştirmede sosyal beceri eğitimlerinin etkili olması beklenmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal iletişimde problemler yaşadığı bilindiğinden bu bireylerle oldukça fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar örneklem büyüklüğüne göre incelendiğinde tek denekli çalışmaların hepsinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylere gerçekleştirildiği, az denek sayısı olan çalışmaların genellikle herhangi bir gelişimsel bozukluğu ya da yetersizliği olan bireylerle yürütüldüğü görülmüştür. Tipik gelişim gösteren bireylerle daha büyük örneklem sayıları ile çalışıldığı görülmektedir.

Bu konuyla ilgili en çok okul öncesi dönemde çalışıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem sosyal gelişim açısından oldukça önemli bir dönemdir. Sosyal gelişimin sağlanması için de sosyal beceri geliştirme oldukça önemli bir etkidir. Erken çocukluk döneminde kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikteki davranış, tavır ve alışkanlıkları belirlemede oldukça etkili olmaktadır (Oktay, 2004). Sosyal beceri eğitiminin akademik başarıyı etkilediği de bilinmektedir. Samancı ve Diş (2014)’in öğretmen görüşlerine göre çalıştıkları araştırmalarında öğretmenlerin sosyal becerileri zayıf olan ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarının da düşük olduğunu belirttiklerini dile getirmişlerdir. Çocukluk dönemi öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve sosyal beceri eğitiminin olumlu etkileri düşünüldüğünde sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönemde yapılması önemlidir (Samancı ve Uçan, 2017). Araştırmadan çıkan sonuç da alan yazını destekler niteliktedir.

Yapılan çalışmaların uygulama sürelerine baktığımızda daha çok 6 – 10 arası oturumun tercih edildiği görülmektedir. 11 – 15 arası oturum bu sırayı takip etmektedir. Sosyal becerilerde %100 ve %80 performans sağlanana kadar uygulanan oturumlar otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel engeli olan kişilerle gerçekleştirilmiştir. 1 – 5 arası oturum uygulamalarının da

çoğunluğu otizm spektrum bozukluğu, zihinsel engeli, şizofreni tanısı ya da koklear implantı olan bireylerle uygulanmıştır.

Yürütülen çalışmalarda en çok ölçek kullanıldığı görülmektedir. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği en çok kullanılan ölçeklerdendir. Kullanılan diğer ölçme araçları ise anket, form, test, görüşme, gözlem, kontrol listesi ve envanterdir. Az sayıda kullanılırsalar da log kaydı, günlük, öğrenci notları, kamera ve ses kaydı da kullanılan ölçme araçlarındandır. Daha çok nicel çalışma yürütülmesi sebebiyle ölçek, form, test, anket gibi ölçme araçlarının kullanımına rastlandığı düşünülmektedir. Nitel araştırma yönteminin daha az kullanılması sebebiyle görüşme, video ve ses kaydı, gözlem gibi araçlara da daha az rastlandığı varsayılmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi – Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Bacanlı, H. (2020). *Sosyal Beceri Eğitimi* (9. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Bingöl Üniversitesi Sosyolojide Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri (t.y.). 25.09.21 tarihinde <https://www.bingol.edu.tr/media/204988/sayt-bolum8-Sosyolojide-Nicel-ve-Nitel-Arastirma-Yontemleri.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.Baskı). Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, i-85.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4 - 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne - çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Güneri, E. (b.t.). *Sosyal Beceri Eğitimi*. <https://mavimarti.net/sosyal-beceri-egitimi/>
- Karataş, Z. (2020). Sosyal Beceriye Giriş. M. Engin Deniz ve Ali Eryılmaz (Editörler), *Sosyal Beceri Eğitimi* (ss. 2 – 27) içinde. Pegem Akademi.
- Köksal, O., Dilci, T. & Koç, M. (2013). Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies – International Periodical for The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 873 – 883.
- Kyllonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314.
- Nur, İ. ve Kale, M. (2020). Sosyal Gelişim Kuramları. Durmuş Aslan (Ed), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (ss. 63 – 100). Pegem Akademi.
- Oktay, A., (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Orville, G., Brim, Jr., ve Stanton, W. (1966). *Socialization after Childhood: Two Essays*. John Willey and Sons, New York.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589
- Sağlık, G. N. (2021). Psikanalitik kuram ve sosyal hizmet. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 435-455.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 573 – 590.

- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 281 – 288.
- Tavallaei, M., & Talib, M. A. (2010). A general perspective on role of theory in qualitative research. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Toloie-Eshlaghy, A., Chitsaz, S., Karimian, L., & Charkhchi, R. (2011). A classification of qualitative research methods. *Research Journal of International Studies*, 20(20), 106-123.
- Tuncer, M. ve Aslan, D. (2020). Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar. Durmuş Aslan (Ed), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (ss. 63 – 100) içinde. Pegem Akademi.
- Uysal, A. ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavrama düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35 (1), 27 – 56.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzun, H. (2020). Sosyal Beceri Eğitimi. Durmuş Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi*. (ss. 247 – 271) içinde. Pegem Akademi.
- Vukovic, M. (2021). Survival camps in nature as a form of social skills training. *Journal of Elementary Educaion*, 14, 129 – 151.
- Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164 – 172. Doi:10.1111/1467-8624.00130
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.
- Yılar, M. B. ve Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 835 – 854.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

# The Review of the Studies on Social Skills Education<sup>1</sup>

Hatice Damla GÜR DÖRTOK<sup>2</sup>

Mehmet BAŞARAN<sup>3</sup>

Cited:

Gür Dörtok, H. D. & Başaran, M. (2022). The review of the studies on social skills education. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 328-352, DOI: 10.57135/jier.1150523

## Abstract

The study examines social skills education research performed between 2000–2022. For this purpose, articles, master's and doctoral theses on that issue were examined. What is that seventy-granny studies were examined from National Thesis Center, Google Scholar, Science Direct, and Proquest databases. Among these studies, those performed in Turkey also examined themselves. The studies were handled with sub-problems of purpose, place, publication year, method, design, publication language, population, sample size, grade, type, duration of application, and measurement tools. This research was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research models. The data obtained with this method were analyzed with the descriptive analysis method. Data from 179 studies were collected in an excel sheet, described and explained, and obtained results. As a result of the study, it is that studies were carried out chiefly for developing a program; the most common methods were quantitative ones, the most preferred designs were experimental ones, typically, developmental individuals were preferred for the studies, and most of the studies were intensified on the last years, studies were mainly conducted on the preschool level, and most articles were published on that issue \_ In addition, it was we agreed that most of the studies were carried out in Turkey applied in the three big cities of Turkey.

*Keywords:* Social skills education, social skills teaching, social skills, literature review.

## INTRODUCTION

As social beings, human beings must constantly communicate with their environment to meet their needs in the world they were born. The individual begins to socialize in the family environment he was born into. With these skills gained in the family environment, he interacts with the society he was born into and adopts it by learning the culture, values, and language of this society. It contributes to socialization by allowing the practicing of these initial skills gained in the family in society. Social development is crucial for the individual to meet his needs and survive. Social development has been a subject of curiosity throughout history and has been tried to be explained by different theories by many researchers. According to Freud, the founder of the psychoanalytic theory, it is difficult for a person's innate impulses to be accepted by society. Therefore the person experiences internal conflicts, and these behaviors are restrained by society (Sağlık, 2021). According to this theory, the influence of the social environment on social behavior is relatively high. Another theory that tries to explain social development is attachment theory. This theory, put forward by Bowlby, is based on the relationship between infants and their primary caregivers. According to Bowlby, the child's attachment to his primary caregiver forms the basis of his future social relations (Karataş, 2020). The bond between the child and the caregiver allows him to explore his social

<sup>1</sup> This study was created by making use of the thesis named "Social skills training: Document analysis", which was carried out by the first author under the supervision of the second author.

<sup>2</sup> Teacher, Ministry of National Education, Gaziantep-Turkey, damlaa.gur@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2997-2685

<sup>3</sup> Asst. Prof. Dr., Gaziantep University Faculty of Education, Curriculum and Instruction, Gaziantep-Turkey, mehmetbasaran@outlook.com, orcid.org/0000-0003-1871-520X

environment safely. If the child has a secure relationship and a primary caregiver that he can reach when he needs it, he will make his discoveries safer, and it will be easier to establish social relationships ( Waters and Cummings, 2000). Erik Erikson's social development theory, it has suggested that individuals develop through their relationships with others (Özdemir et al., 2012). According to the social development theory, the development consists of 8 developmental stages that continue throughout life.

Each period contains crises and social problems that must be resolved ( Munley, 1975). The individual is successful to the extent that he can solve these crises. When we look at Bronfenbrenner's ecological theory, social behavior occurs in different contexts. While the individual is affected by the systems he is in, he also affects these systems. In other words, there is a dynamic process (Karataş, 2020). According to Bandura, the pioneer of social learning theory, observation, imitation, and modeling are essential in learning human behavior (Nur and Kale, 2020). A person needs socialization for behavioral acquisition. It is seen that social development, which has been tried to be explained with different theories by many researchers throughout history, is as essential for the development of the individual as other development areas such as language development, cognitive development, and motor development. When we look at the definition of social development, Köksal et al. (2013) defined it as an *"acquired behavioral ability that conforms to social expectations."* As it can be understood from the definition, a person needs to establish social relations to survive. The development of social skills is the basis of establishing healthy social relations. The social environment in which the individual encounters alone is usually the school. Children can experience the social skills they have gained in family life by carrying them to the school environment. Although the development of social skills continues throughout life, the period when they have an incredible pace is the early childhood years. In addition, it is known that the social behaviors gained in this period shape individual's future personality, manner, and beliefs for adulthood (Oktay, 2004). From this point of view, we can say that the skills gained in this period will contribute to the healthy relations of people in society and the lifelong socialization process.

Gander and Gardiner (2010), socialization is a process in which children become functional parts of their society and gain its values, culture, and accepted behaviors. According to Orville, Brimm, and Stanton (1966), socialization is how a person evolves into a well-functioning member of society. When we look at the definitions of socialization, it is seen that socialization is the prerequisite for a person to be a valuable individual in society. Socialization can be gained through interaction with society. People will gain the appropriate roles by interacting with society. Emerging socialization is only possible with the development of social skills. The individual is constantly communicating with his social environment to continue his daily life properly. People who have not developed social skills have problems with socialization. These problems often return to them as failures. According to Samancı and Uçan (2017), children with social skills deficiencies have fewer options to solve their problems than children without social skills. Children who are accepted by their social environment develop self-confidence. Therefore, this situation contributes also to their academic success. Acquiring social skills positively affects school success, social relations, and adaptation difficulties (Akkök, 2006). Social skills development will positively affect children's socialization, and socialized children will gain self-confidence and stand out in many areas. This will contribute to academic success.

Before mentioning the concept of social skills, it is helpful to explain the concept of social competence. Although these two concepts are not the same, they are pretty confused and are used interchangeably from time to time. According to Bacanlı (2020), social competence is a broader concept, including social skills. According to Mc Fall, social competence is the general evaluation of general performance according to its suitability and quality while fulfilling specific responsibilities ( Bacanlı, 2020). White (1959, p.297) defines social competence as *"the*

*ability of the organism to communicate effectively with its environment*" (as cited in Dodge et al., 1986). Social competence is a concept that encompasses the social, emotional, and cognitive knowledge and skills an individual needs to establish effective communication with one another and achieve specific goals. Social competence is essential and starts from early childhood, extends to the individual's school life, and then affects adulthood. Raising socially competent individuals is one of the goals of the education system. The development of social competence is possible with the development of some social skills (Tuncer & Aslan, 2020). Socially competent people are those who achieve a sense of success in life. Individuals who have not developed social competence are likely to have problems adapting to society.

When we look at social skills, Karataş (2020) has defined them as a set of competencies that help the individual to agree and adapt to the environments he enters, enable him to initiate and maintain positive social relations, and effectively cope with large social environments. These skills enable the individual to receive positive reactions from his/her social environment and facilitate his/her adaptation to society. People with low social skills in daily life have problems adapting to society. Interpersonal relationships are critical in society. People are in constant contact with each other in social life. People with low social skills have problems maintaining these relationships. Matson and Ollendick (1988) stated that children with low social skills are not popular with their peers, they fight more often with their friends, and they do not have good relations with their teachers.

On the contrary, they stated that children with high social skills adapt quickly to their environment and do not resort to aggressive behaviors in incompatibility and conflict (as cited in Uysal & Balkan, 2015). People with high social skills are generally loved by their friends and can make new friendships easily, are willing to participate in social activities, have high self-confidence, can be included in a group more quickly with their peers, and can easily make social decisions. However, individuals who cannot acquire these social skills in the early years experience difficulties in interpersonal relationships, emotional areas, school, and professional life (Yılar & Şimşek, 2016). Acquiring social skills in children at an early age has positive effects throughout life. A study observed a positive effect between children's social skills, school adjustment, and academic achievement. In other words, children with high social skills are more adaptable to school and academically successful (Uz - Baş, 2003). Considering such positive effects, the necessity of developing and implementing social skills training programs emerges. The developed social skills training programs aim to develop the social skills that are lacking in the individual and which are expected to be developed (Uzun, 2020).

In light of all explained literature, the importance of social skills in human life and society is undeniable. Such an important concept for human life has also become a crucial subject of education and training activities. Studies on social skills education, which is of great importance in education and training activities, constitute the problem of the research. It is aimed to gain a general perspective on the studies on social skills education. The problem statement of the research is to give an overview of the studies on social skills education between 2000 and 2022. The sub-problems of the study consist of the purpose of the studies conducted between 2000 and 2022 on social skills education, place, publication year, method, design, publication language, applied population, sample size, level, type, duration of application, and measurement tools.

Developing social skills is one of the prerequisites for an individual to adapt to society and be a functional part of society. As a socialized person, an individual who has developed social skills can achieve a balance between his/her expectations and society's expectations (Çubukçu & Gültekin, 2006). The situation ensures that the individual adapts to society and becomes successful and happy. Since the acquisition of social skills at an early year affects the person's future life, social skills training has become essential. Individuals' lack of social skills in society

revealed the need to prepare programs for social skills training (Uzun, 2020). Because people do not know appropriate behaviors, they cannot apply them and need social skills training. When we look at the literature in Turkey, it is seen that many studies have been carried out on social skills education in recent years. However, no research has been found on this subject using the document analysis method. This study is crucial as it is a first in this regard. This study is vital in terms of addressing all the studies on social skills training between 2000 and 2022.

## **METHOD**

### ***Model of the Research***

This study was carried out using the qualitative research method. Qualitative research can be defined as “*research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment realistically and holistically*” (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.41). The main objectives of qualitative research are to develop a general understanding of how the world works and perceive the researched phenomena on their social basis and from the participant’s perspective (Tavallaei & Talib, 2010, Toloie – Eshlaghy, 2011). In this study, the document analysis method, one of the qualitative research designs, is used. The document analysis method is a method based on the examination of written materials written on that subject. It is known that this method helps to reach the appropriate sources for the study and to identify helpful information thanks to the data obtained (Çepni, 2007).

### ***Data Sources***

Articles, master’s theses, and doctoral theses were written on social skills education in Turkey and abroad between 2000 and 2022 are used in the study. Studies were reached from 4 databases: the Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖKTEZ), Proquest, Science Direct, and Google Academic. While searching, the keywords social skills education and social skills training was used for Turkish searches, and social skills education and social skills training was used for English searches. Social skills education and social skills training keywords were used for searching. One hundred seventy-nine studies obtained by searching with these keywords were arranged in an Excel file and examined. In the created Excel file, 179 studies were classified according to the language of the study, the name of the study, the type of the study population, the country/place of the study, the method, the sample size, the year of publication, the data collection tool, the design of the study, the level of the study conducted, the type of the study and the duration of the study. Cross-table analyzes were made between the variables using the IBM SPSS 25 program.

### ***Analysis of Data and Validity Reliability***

In this study, the data were analyzed with the descriptive analysis technique. In this approach, data is interpreted according to predetermined themes. The purpose of this technique; is the presentation the findings obtained at the end of the research in an organized and interpreted way (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the study, an Excel file was prepared based on the research questions, and a conceptual framework was formed from the titles of the research questions whose answers were sought. Among the data collected in the Excel file, those in the same column were arranged by writing similarly, and the abandoned data were eliminated. The data are presented in a table form clearly and understandably. The findings are explained under the tables, which are explained in the discussion section, and supported by other studies.

Because subjectivity is slightly higher in qualitative research, it is sometimes criticized for its validity and reliability (Arastaman et al., 2018). However, some precautions can be taken in this regard. Precautions were tried to be taken in this study. Precautions that can be taken to ensure reliability are to present the collected data directly with a descriptive approach, to



include more than one researcher in the research, to confirm the data obtained through observation through interviews, to use another researcher in the analysis of the data, and to use a conceptual framework defined in detail (as cited in Yildirim and Simsek, 2018). In this study, the data were presented descriptively, and a conceptual framework defined in detail beforehand was used. By searching the studies conducted between 2000 and 2022, the data were collected elaborately under the title of the aim of the research, the level of the research, the place of the research, the year of the research, the method applied in the research, the research design, the language of the publication, the type of population, the number of samples, the type of the studies, the number of sessions applied and the measurement tool. The part of how the results were obtained is explained in detail in the findings section. The results reflect reality. The results are consistent with the research questions and related theories. Taking all these precautions positively affects the validity of the research. The results are free from biases, and the raw data used in the research are kept in an Excel file. Data analyzes were carried out according to the conceptual framework that was previously framed in order to collect the data. With all these practices, measures have been taken for validity and reliability.

## RESULTS

In this section, document analyzes of social skills training studies conducted between 2000 and 2022 are made. The findings are presented in terms of purpose, level, place, year, method, design, publication language, population type, number of samples, type of studies, number of sessions applied, and measurement tool. In addition, cross-table analyzes were made to see the relationships between the publication year and publication type, publication year and research method, publication type and research method, publication type and publication language, population type and sample size, and publication language and publication year of the studies.

### *Findings of Document Analysis Based on Purpose Variable*

A total of 179 studies in English and Turkish were found in the search conducted between 2000 and 2022 on social skills training. When all the studies reached were examined according to their purpose, they were gathered under 38 different objectives. Thirty-seven studies are about order to develop a program or to implement a developed program and to investigate the feasibility and effectiveness of the program; 19 studies were conducted to examine the effect of social skills training applied to individuals with autism spectrum disorder, giftedness, schizophrenia, ADHD or any special needs on various variables. Sixteen studies were conducted in order to determine the effect of social skills training on social skills, 15 studies were conducted to determine the effect of social skills training on aggression, bullying, anger management, communication skills, adaptability and assertiveness, interpersonal relations, and self-esteem. 11 studies were conducted in order to examine and determine the effectiveness of social skills training with parental involvement, seven studies is about to examine documents in terms of various variables for social skills training, six studies is related to determine the effects of on the treatment of schizophrenia, social anxiety, depression, etc. Six studies were conducted to compare the effectiveness of two different social skills training programs. It is seen that most of the studies are carried out for these purposes.

When 79 studies on this subject in Turkey are examined within themselves, it is seen that the objectives are grouped under 25 headings. Twelve of the studies carried out in Turkey were conducted to develop a program or implement a developed program and to investigate the feasibility and effectiveness of the program. In parallel with the other findings, it is seen that most of the studies are carried out for this purpose. Ten studies examined the effect of social skills training applied with individuals with autism spectrum disorder, giftedness, schizophrenia, attention deficit, hyperactivity disorder, or any special needs on various variables; ten studies are about to determine the effects of social skills training on aggression, bullying, anger management, communication skills, adaptation, and assertiveness,

interpersonal relationships, and self-esteem. Eight studies were conducted to determine the effects of social skills training on social skills, and five studies were about to determine the effect of social skills training on social anxiety, coping strategies, and shyness. Five studies are conducted to determine the effectiveness of social skills training with family participation in social skills. It has been observed that these are the most common objectives in Turkey.

**Findings of Document Analysis Based on Location Variable**

Studies on social skills training between 2000 and 2022 were examined according to the places where they were conducted, and the studies carried out in Turkey were presented on a regional basis. In 2 of the 179 studies reached, the country in which they were conducted was not specified. 79 of the 177 studies were conducted in Turkey. It is seen that the majority of the studies were carried out in Turkey. The United States of America follows it with 39 studies. It can be said that among the reasons why most of the studies are in Turkey and the USA, the search is in Turkish and English languages, and there are only studies from Turkey in YÖKTEZ, which is one of the databases used. Figure 1 presents the column chart of the countries where the studies were carried out.

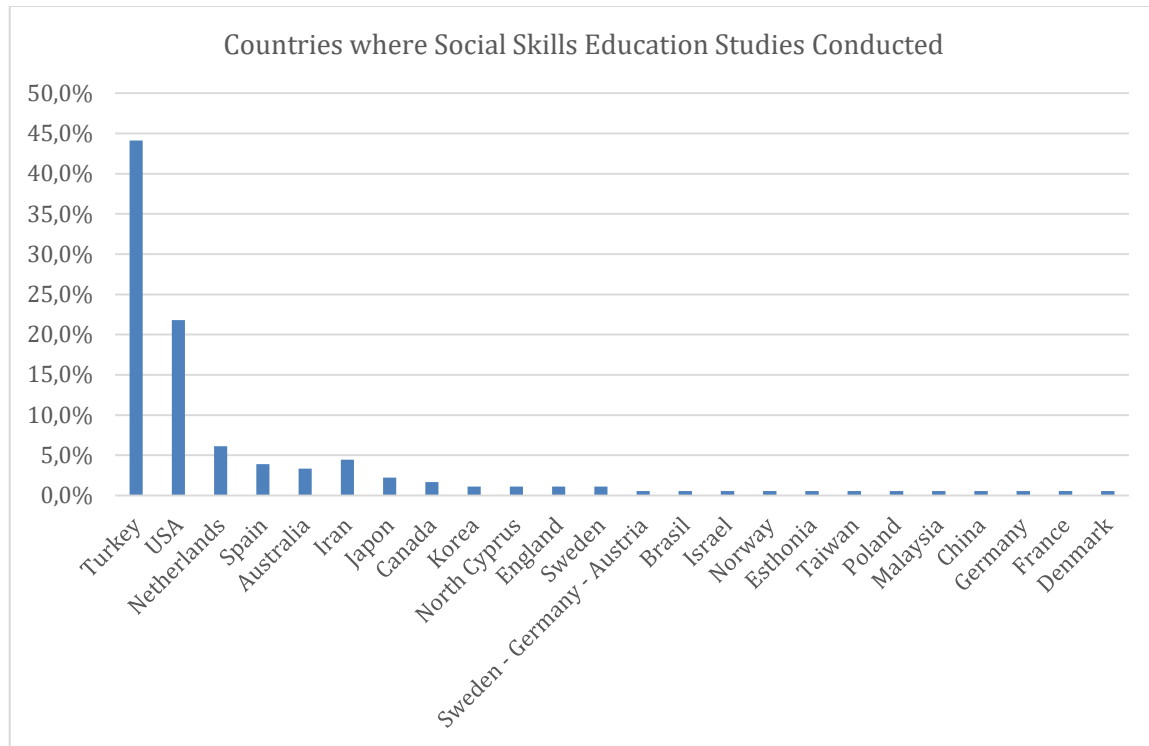


Figure 1 . The Percentage of Countries Where Studies on Social Skills Education were Conducted

When the studies conducted in Turkey were examined, the provinces where they were conducted were not specified in 10 of the 79 studies. Most of studies were carried out in Istanbul, Ankara, and Izmir provinces. This shows us that the studies are mainly carried out in big cities. One of the studies was applied in both Istanbul and Bolu provinces. The distribution of the studies according to the provinces is shown in Figure 2.

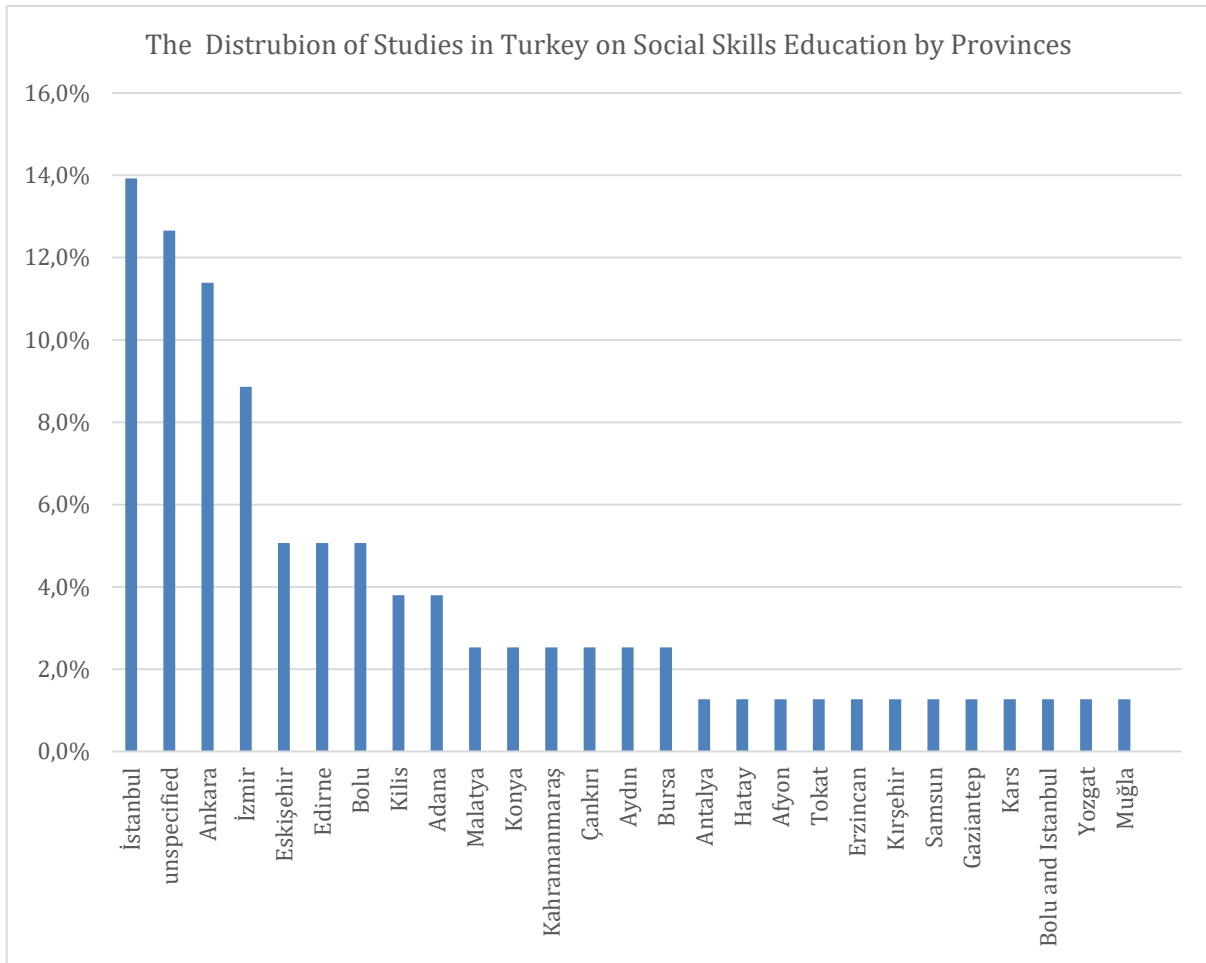


Figure 2. The Percentages of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education by Provinces

### ***Findings of Document Analysis Based on Year Variable***

When the studies conducted between 2000 and 2022 on social skills training are examined, it is seen that most of the studies were conducted in 2019. Although a general increase is seen after 2000, there have been ups and downs from time to time. The column chart in Figure 3 shows the increase and decrease over the years. It is striking that the studies are primarily concentrated in 2009 and after. Looking at the results of the cross-table analyzes, it is seen that more articles were published on this subject, and at least 1 article was published every year, except for 2001. The most publications were made in 2019, and this year, 12 articles, four master's theses, and six doctoral theses were published, and it was concluded that the peak was reached in all three types in 2019.

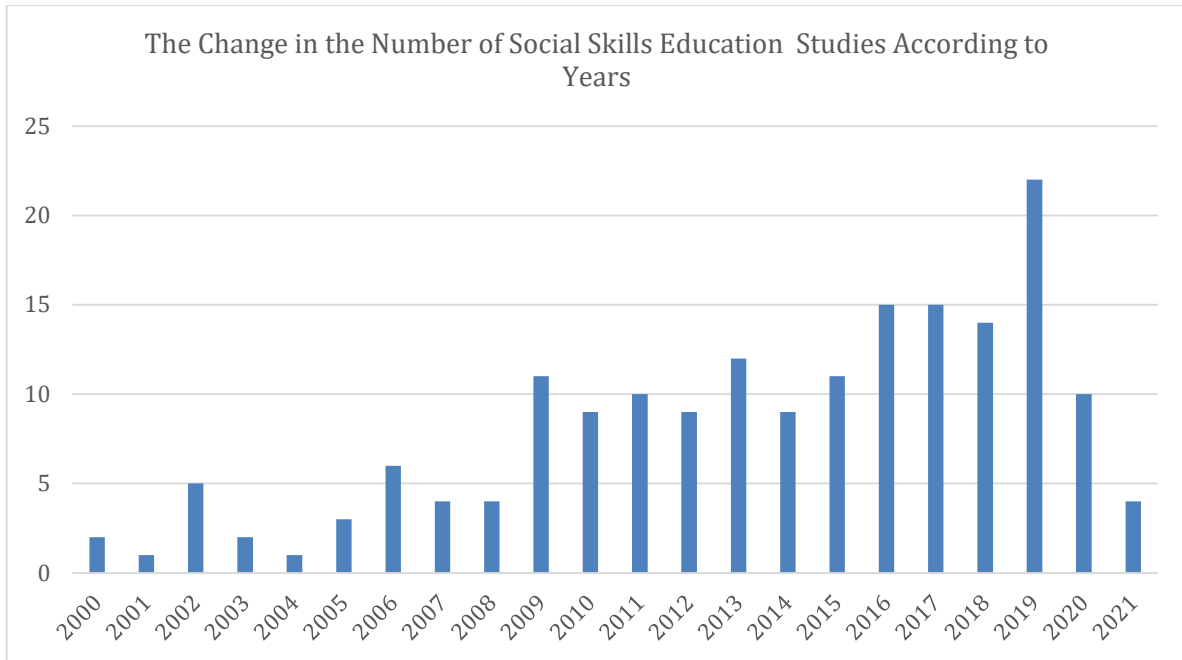


Figure 3. The Number Chart of Studies on Social Skills Education by Years

When the studies conducted in Turkey are analyzed according to the year variable, it is seen that more studies have been intensified in recent years. Most studies were conducted in 2016 10 out of the whole studies were in Turkey. 2019 followed by 2016 with nine studies. The change in the number of studies in Turkey is shown in Figure 4. The connection between the publication year and the publication language of the studies conducted in Turkey was analyzed by cross-tab analysis. It is seen that the studies are written in English on social skills education in Turkey mainly belong to recent years. The first study in English was published in 2009. In 2019, 4 studies on this subject were published in English. It is thought that there has been a decrease in the number of studies published in English in connection with the decrease in the number of studies conducted after 2019.

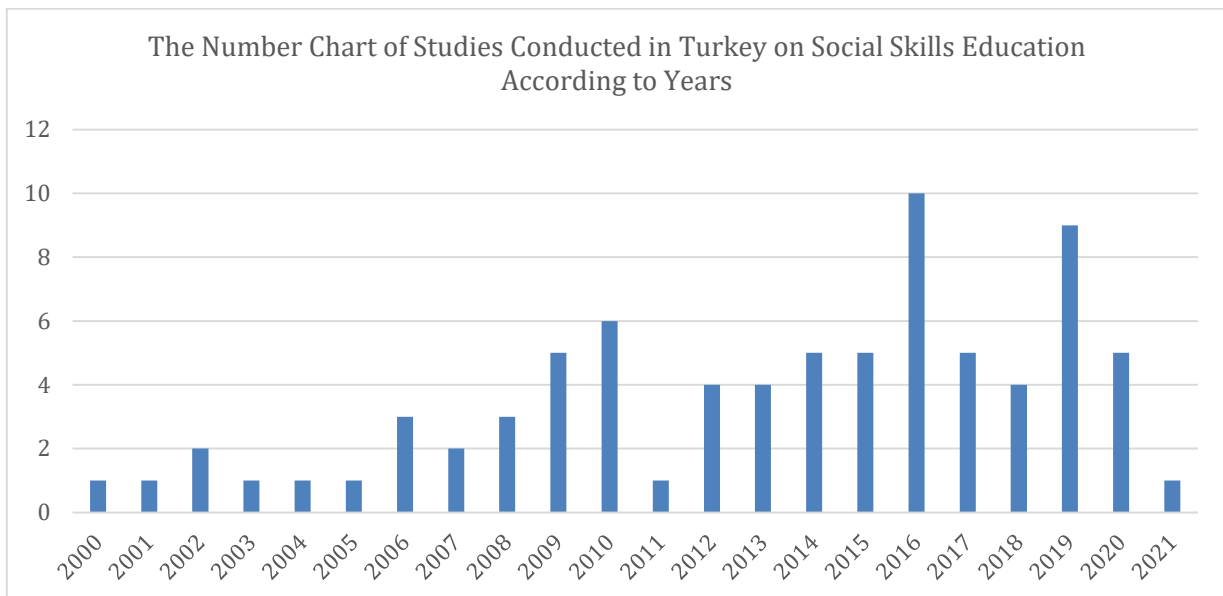


Figure 4. The Number Chart of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education by Years

**Findings of Document Analysis Based on Method Variable**

When the studies on social skills education are examined according to the research method, it is seen in Table 1. that more quantitative research is carried out on this subject. Although there are studies conducted with qualitative and mixed methods, they are very few. The research method was not specified in the five studies conducted. Cross-table analysis was made to examine the connection between the research method and the year of publication. It has been observed that the mixed method was mostly preferred in 2016 and later, and at least one study has been applied every year with the quantitative method. The increase in the number of studies conducted with quantitative methods in 2009 and later is also clearly seen. The increase in the studies on social skills training in these years is also effective in this regard. The qualitative method was most preferred in 2019.

Table 1. The Frequencies and Percentages of Research Methods of Studies on Social Skills Education

No.	Research Method	Frequency	Percentage
1	Quantitative	144	80.4
2	Qualitative	15	8.4
3	Mixed	15	8.4
4	Unspecified	5	2.8

Similar results were observed when the studies conducted in Turkey on social skills training were examined. In 3 of the 79 studies conducted, the method was not specified. It was concluded that 63 studies were conducted with the quantitative method, 7 with the mixed method, and 6 with the qualitative method. When the publication year and research method cross-table analyzes of the studies conducted in Turkey are examined, it is seen that the mixed method was preferred in the studies conducted in recent years, there were studies carried out with the mixed method in 2016, and later, at least one study was carried out with the quantitative method every year between 2000 and 2021. After 2014, it was seen that the qualitative method was used in a total of 6 studies.

Table 2. The Frequencies and Percentages of Research Methods of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education

No.	Research Method	Frequency	Percentage
1	Quantitative	63	79.7
2	Mixed	7	8.9
3	Qualitative	6	7.6
4	Unspecified	3	3.8

**Findings of Document Analysis Based on Research Design Variable**

Studies on social skills training were examined in terms of the research design used. In these studies, it was observed that most experimental designs were used. While the design used in 34 studies was not specified, document analysis was used in 6 studies, and meta-analysis was used in 6. Other designs used are shown in table 3.

Table 3. The Frequencies and Percentages for Research Design of Studies Conducted on Social Skills Education

No.	Design	Frequency	Percentage
1	Experimental Design	109	60.9
2	Unspecified	34	19
3	Document Analysis	6	3.4
4	Meta-Analysis	6	3.4
5	Multi-Design	4	2.2
6	Trial Model	4	2.3
7	Action Research	2	1.1
8	Descriptive Study	2	1.1
9	Scanning Model	2	1.1
10	Clinical Trial	2	1.1
11th	Mixed Model	1	0.6
12	Multiple Case Study	1	0.6
13	Phenomenology	1	0.6
14	Survey	1	0.6
15	Embedded Design	1	0.6
16	Qualitative Research Pattern	1	0.6
17	Descriptive and Relational Model	1	0.6
18	Design Research	1	0.6

When the studies conducted in Turkey are examined, the situation is very similar, mainly using the experimental design, experimental model, document analysis, descriptive study, scanning model, mixed model, action research, multiple designs, qualitative research design, the descriptive and relational model, and nested design. Other patterns were found to be used. The results are shown in Table 4.

Table 4. The Frequencies and Percentages for Research Pattern of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education

No.	Design	Frequency	Percentage
1	Experimental Design	58	73.4
2	Trial Model	4	5.1
3	Unspecified	4	5.1
4	Document Analysis	3	3.8
5	Descriptive Study	2	2.5
6	Scanning Model	2	2.5
7	Mixed Model	1	1.3
8	Action Research	1	1.3
9	Multi-Design	1	1.3
10	Qualitative Research Pattern	1	1.3
11	Descriptive and Relational Model	1	1.3
12	Embedded Design	1	1.3

#### ***Findings of Document Analysis Based on Publication Language Variable***

Studies on social skills training conducted between 2000 and 2022 were examined according to their languages, and it was concluded that 108 of the 179 studies reached were written in English and 71 in Turkish. The results are shown in Table 5. Studies carried out in Turkey were examined, and when looking at Table 6., it was concluded that 71 of the 79 studies carried out were written in Turkish and 8 in English.

Table 5. The Frequencies and Percentages of Publication Language of Studies on Social Skills Education

No.	Publication Language	Frequency	Percentage
1	English	108	60.3
2	Turkish	71	39.7

Table 6. The Frequency and Percentages of Publication Language of Studies Conducted on Social Skills Education in Turkey

No.	Publication Language	Frequency	Percentage
1	Turkish	71	89.9
2	English	8	10.1

Cross tab analyzes were carried out between publication language and publication type for studies conducted in Turkey. Since all studies from other countries were in English, cross-tab analysis was not considered. Turkish was mostly preferred in the studies on social skills training in Turkey. The majority of studies conducted in English were articles. Two master's theses and one doctoral thesis were written in English.

### ***Findings of Document Analysis Based on the Population Variable***

When 179 studies in the field of social skills were examined, it was seen that the most typical development individuals were studied, followed by individuals with autism spectrum disorders. It was concluded that the other studied groups were individuals diagnosed with schizophrenia, intellectual disability, attention deficit, and hyperactivity disorder, with a diagnosis of developmental disability, and with a diagnosis of giftedness and talent. Other studied groups are seen in table 7.

Table 7. The Frequencies and Percentages of the Population of the Studies on Social Skills Education

No.	Population Type	Frequency	Percentage
1	Typical Development	102	57
2	Autism Spectrum Disorder	42	23.5
3	Schizophrenia	13	7.3
4	Mental Disability	7	3.9
5	Attention Deficit Hyperactivity Disorder	4	2.2
6	Developmental Disability	2	1.1
7	Giftedness And Talent	2	1.1
8	Special Needs	1	0.6
9	Cochlear Implant	1	0.6
10	Disabled	1	0.6
11	ASD and ADHD	1	0.6
12	Asperger's Syndrome	1	0.6
13	ASD And Asperger's Syndrome	1	0.6
14	ASD And Mental Disability	1	0.6

When the studies carried out on this subject in Turkey are examined, it is seen that they work with seven groups. In Turkey, 59 studies were conducted with most individuals with typical development. Ten studies were conducted with individuals with autism spectrum disorder, 3 with individuals with intellectual disabilities, 2 with individuals with schizophrenia, 2 with individuals with developmental disabilities, 2 with individuals with a diagnosis of giftedness and talent, and 1 study with individuals with special needs. The results are presented as a number chart in figure 5.



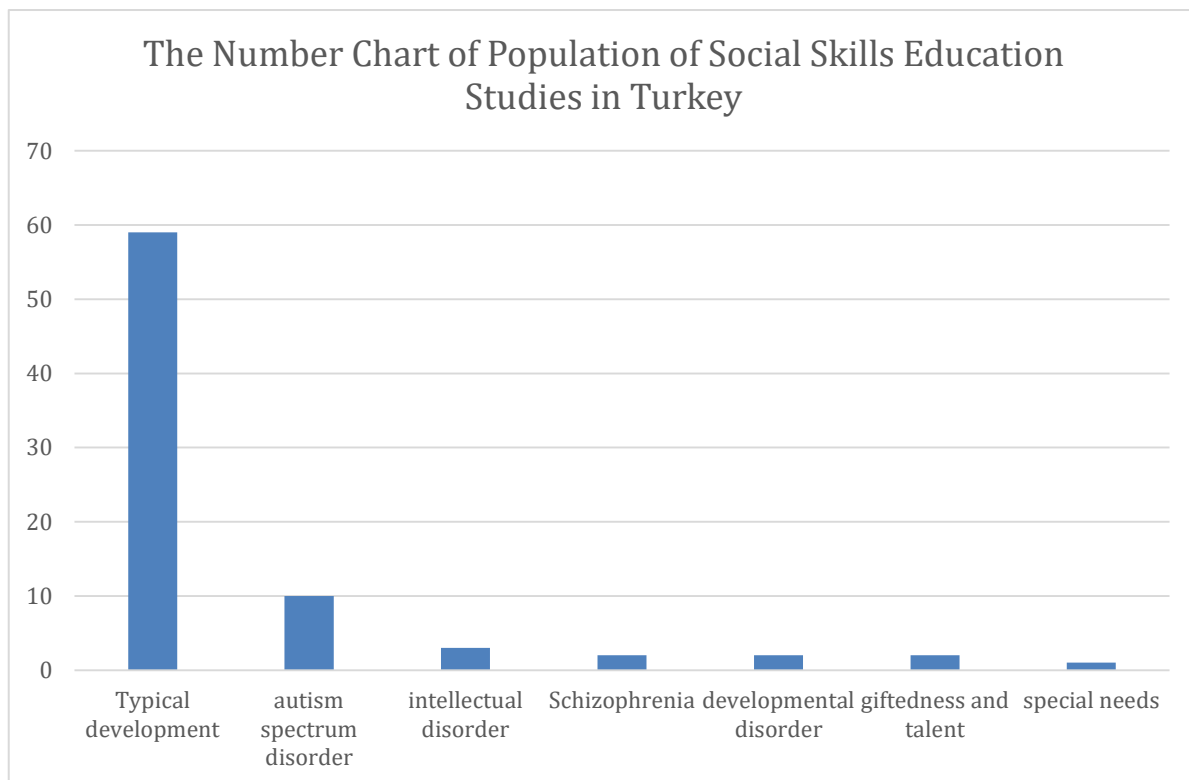


Figure 5. The Number Chart for the Population of the Studies on Social Skills Education in Turkey

#### ***Findings of Document Analysis Based on Sample Size Variable***

Studies on social skills training were examined according to sample size. Studies were classified as single subjects, 2 to 10, 10 to 70, 70 to 180, 180 to 350, 350, and more. Most studies were carried out using 10 to 70 subjects. Ninety-eight studies were conducted with 10 to 70 subjects, 37 with 70 to 180 subjects, 21 with 2 to 10 subjects, 14 with 180 to 350 subjects, and 3 with 350 and more subjects. Frequencies and percentage values are shown in Table 8. Crosstab analyses were performed to determine the connection between the sample size and the population. It has been observed that studies with a single subject were applied only to individuals with an autism spectrum disorder. It was concluded that studies using 2 to 10 subjects were generally conducted with individuals with any disability or disorder, and there were also three studies conducted with individuals with typical development. Studies using a more significant number of subjects were generally performed with individuals with typical development. In studies conducted with individuals with any disability or disorder, it was observed that less number of subjects were preferred.

Table 8. The Frequencies and Percentages of Sample Size of Studies on Social Skills Education

No.	Sample Size	Frequency	Percentage
1	Single subject	3	1.7
2	2 to 10	21	11.7
3	10 to 70	98	54.7
4	70 to 180	37	20.7
5	180 – 350	14	7.8

6	350 and above	3	1.7
---	---------------	---	-----

When the studies on this subject in Turkey were examined, most were conducted with 48 studies with 10 to 70 subjects. This is followed by 15 studies with 70-180 subjects, 6 with 2-10 subjects, 5 with 180-350 subjects, 3 with a single subject, and 1 with 350 or more subjects. The results are shown in Table 9. Studies conducted in Turkey have also looked at the relationship between sample size and the type of population studied. It is seen that studies with a small number of subjects are generally conducted with individuals with any disability or disorder. In studies conducted with many subjects, it was observed that individuals with typical development were generally studied.

Table 9. The Frequencies and Percentages of Sample Size of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education

No.	Sample Size	Frequency	Percentage
1	Single Subject	3	3.8
2	2 to 10	6	7.6
3	10 to 70	48	60.8
4	70 to 180	15	19
5	180 - 350	5	6.3
6	350 and above	1	1.3

**Findings of Document Analysis According to the Level Variable**

When all the studies on social skills education are examined, it is seen that most of the studies are carried out at the preschool level. Studies conducted in Turkey also show parallelism in this direction. While primary school follows this order with 15.6% among all studies, it is followed by secondary school level with 12.7% in Turkey. Looking at Table 10, 27 were conducted with adults, 18 at the primary education level, 17 at the secondary education level, 16 at the middle school level, 13 with adolescents, six at the university level, and one at both university and secondary education levels. In 5 studies, the level was not specified. Because there is no level in meta-analysis and document analysis studies, 11 studies were grouped under the heading of no level. Examining the studies conducted in Turkey in Table 11., nine studies were conducted at the secondary education level, eight studies were conducted with adults, seven studies were conducted at the primary school level, six studies were conducted at the elementary school level, five studies were conducted at the university level, and 1 study was conducted with adolescents. In 3 studies, no levels were specified, and three studies did not have a level, such as document analysis and meta-analysis, which were given under the heading no level.

Table 10. The Frequencies and Percentages of the Level of Studies Conducted on Social Skills Education

No.	Level	Frequency	Percentage
1	Pre-school	37	20.7
2	Elementary School	28	15.6
3	Adult	27	15.1
	Primary School	18	10.1
5	Secondary Education	17	9.5
6	Middle School	16	8.9
7	Adolescent	13	7.3
8	No Level	11	6.1
9	University	6	3.4
10	Unspecified	5	2.8
11th	University and Secondary Education	1	0.6

Table 11. The Frequencies and Percentages of the Level of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education

No.	Level	Frequency	Percentage
1	Pre-school	27	34.2
2	Middle School	10	12.7
3	Secondary education	9	11.4
4	Adult	8	10.1
5	Primary school	7	8.9
6	Elementary school	6	7.6
7	University	5	6.3
8	No Level	3	3.8
9	Unspecified	3	3.8
10	Adolescent	1	1.3

**Findings of Document Analysis Based on the Type of Study Variable**

When the types of 179 studies conducted between 2000 and 2022 on social skills training were examined, it was seen that most articles were written on this subject. Thirty-two doctoral theses and 29 master's theses were published between these years. The results are shown in Table 12. Considering the cross-tab analysis between the type of publication and the research method, mixed method is preferred equally in doctoral dissertations and articles. The quantitative method was mostly preferred in articles and was found to be more or less the same amount in doctoral theses and master's theses. On the other hand, the qualitative method is mainly preferred in articles, and it is seen that there are three doctoral theses written with this method. There is no master's thesis conducted with a qualitative method.

Table 12. The Frequencies and Percentages for the Type of Studies Conducted on Social Skills Education

No.	Type	Frequency	Percentage
1	Article	118	65.9
2	Ph.D. Thesis	32	17.9
3	Master Thesis	29	16.2

Table 13. The Frequencies and Percentages for the Type of Studies Conducted in Turkey on Social Skills Education

No.	Type	Frequency	Percentage
1	Article	29	36.7
2	Master Thesis	27	34.2
3	Ph.D. Thesis	23	29.1

When the studies published in Turkey are examined, it is seen that the number of publications made in 3 types is very close to each other. Within the specified date range, 29 articles, 27 master's theses, and 23 doctoral theses published in Turkey were reached. When we look at the connection between the type of publication and research method in studies conducted in Turkey; It has been seen that the mixed method is mostly used in doctoral theses, and the number of studies carried out with the quantitative method is quite close to each other, there is no master's thesis written with the qualitative method, and the qualitative method is generally preferred in the articles.

**Findings of Document Analysis Based on the Implementation Period Variable**

Studies on social skills training were examined according to the implementation period. The values given as a week in the studies were evaluated over the session, and all the values were collected under the session's title. Since there is no implementation in perception or attitude determination studies, it is stated under the title of no implementation.

Table 14. The Frequencies and Percentages of Implementation Periods of Studies on Social Skills Education

No.	Implementation Period	Frequency	Percentage
1	1 – 5 sessions	8	4.5
2	6 – 10 sessions	59	33
3	11 – 15 sessions	36	20.1
4	16 – 20 sessions	15	8.4
5	21 – 25 sessions	6	3.4
6	26 – 30 sessions	2	1.1
7	30 or more sessions	12	6.7
8	Unspecified	15	8.4
9	Up to 80% performance in skills	1	0.6
10	Until 100% performance is achieved in skills	6	3.4
11	No implementation	19	10.6

When Table 14 is examined, it is seen that 6-10 sessions are used at most in all studies on social skills training. Fifty-nine studies used 6-10 sessions, 36 studies used 11-15 sessions, 15 studies used 16-20 sessions, 12 studies used 30 or more sessions, eight studies used 1-5 sessions, and six studies used 21-25 sessions. There are two studies applying 26 - 30 sessions. Sessions were continued until 100% performance in the targeted skills in 6 studies and 80% performance in 1 study. While the number of sessions was not specified in 15 studies, there was no application in 19 studies.

Table 15. The Frequencies and Percentages of Implementation Periods of Studies Conducted on Social Skills Education in Turkey

No.	Implementation Period	Frequency	Percentage
1	1 – 5 sessions	1	1.3
2	6 – 10 sessions	38	48.1
3	11 – 15 sessions	9	11.4
4	16 – 20 sessions	4	5.1
5	21 – 25 sessions	1	1.3
6	26 – 30 sessions	1	1.3
7	30 or more sessions	5	6.3
8	Unspecified	6	7.6
9	Until 100% performance is achieved in skills	5	6.3
10	No application	9	11.4

When the studies conducted in Turkey on social skills training in Table 15 are examined, it parallels all studies in which 6-10 sessions are mostly used. 6-10 sessions in 38 studies, 9 of them 11-15 sessions, 5 of them 30 or more sessions, 4 of them 16-20 sessions, 1 of them 1-5 sessions, and 1 of them 26-30 sessions are used in the studies. In 5 studies, sessions were continued until 100% performance was achieved in the targeted skills. While implementation periods were not specified in 6 studies, there was no application in 9 studies.

#### ***Findings of Document Analysis According to the Measurement Tool Variable***

The studies on social skills training between 2000 and 2022 were analyzed according to the measurement tool, and the results are presented in Tables 16 and 17. Generally, more than one measurement tool was used in the studies, but the measurement tools were analyzed by categorizing them.

Table 16. The Frequencies and Percentages of Studies on Social Skills Education Regarding the Measurement Tool

No.	Measurement Tool	Frequency	Percentage
1	Scale	115	31.8
2	Form	61	16.9
3	Questionnaire	51	14.1
4	Test	29	8
5	Inventory	20	5.5
6	Control List	16	4.4
7	Interview	15	4.1
8	Observation	11	3
9	Camera record	8	2.2
10	Index	5	1.4
11	Self-assessment	5	1.4
12	Dairy	3	0.8
13	Audio Recording	3	0.8
14	Log Record	2	0.6
15	Field Notes	2	0.6
16	Document	2	0.6
17	Student Notes	2	0.6
18	Social Stories	1	0.3
19	Scenario	1	0.3
20	Work Sheet	1	0.3
21	Excel Table	1	0.3
22	Screen Recording	1	0.3
23	Coding List	1	0.3
24	Literature Review	1	0.3
25	Progress Note	1	0.3
26	Screener	1	0.3
27	Analysis Record	1	0.3
28	Report	1	0.3
29	Metaanalysis Guidelines	1	0.3

The findings on the measurement tools of the studies on social skills training conducted between 2000 and 2022 are examined, and it is seen that the scale is used the most commonly. The form and the questionnaire follow this order. The most common scales in research; the Social Skills Scale, Social Skills Assessment Scale, Communication Skills Assessment Scale, Social Anxiety Scale, Behavioral Assessment Scale, Shyness Scale, Anger Expression Scale, Interpersonal Relationship Assessment Scale, and Social Anxiety Scales. Although there are other scales used, these are the most common types of scales. Personal Information Form or Demographic Information Form is the most commonly used form. Forms such as semi-structured or structured interview forms and observation forms are among the other forms used. The social Competence Questionnaire, Anti-Social Criminal Behavior Questionnaire, Social Integration Questionnaire, and Friendship Questionnaire are examples of questionnaires used.

Table 17. The Frequencies and Percentages of Studies on Social Skills Education Conducted in Turkey Regarding The Measurement Tool

No.	Measurement tool	Frequency	Percentage
1	Scale	52	34.9
2	Form	46	30.9
3	Test	17	11.4
4	Inventory	6	4
5	Questionnaire	4	2.7
6	Observation	4	2.7
7	Control List	3	2
8	Camera Record	3	2
9	Dairy	3	2
10	Interview	2	1.3
11	Log Record	2	1.3
12	Student Notes	2	1.3
13	Social Stories	1	0.7
14	Scenario	1	0.7
15	Analysis Record	1	0.7
16	Worksheet	1	0.7
17	Excel Table	1	0.7

It is seen that scales and forms are mostly used in social skills training studies carried out in Turkey. While the tests follow this order, questionnaires were less preferred in studies conducted in Turkey. Social Skills and Social Skills Assessment Scale were the most common scales in Turkey. Aggression Scale, Anger Expression Style Scale, Communication Scale, and Behavior Rating Scale are other examples of scales used. Personal Information Form or



Demographic Form is the most used form. Torrence Creative Thinking Test, Denver II Developmental Screening Test, Wally Emotions Test, and Social Skills Teaching Test are among the test types used. Other scales used are presented in Table 17 with their frequency and percentage values.

## Results and Discussion

In this section, the studies on social skills training between 2000 and 2022 are examined, and the findings are discussed within the framework of the relevant literature. Analyzes were made within the research questions' framework, and the findings were interpreted.

Between 2000 and 2022, the studies in the field of social skills education were examined according to their aims and it was concluded that these studies have many purposes. Most of the studies were conducted to develop a program or implement a developed program and to investigate the feasibility and effectiveness of the program. Human is a social being and needs social skills to communicate with people in society. It is possible to learn social skills through social skills training ( Vukovic, 2021). Another common aim of these studies is to determine the effects of social skills training on the social skills of individuals with autism spectrum disorder and developmental disabilities, to examine the effect of social skills training on social skills, and to determine the effects of social skills training on aggression, anger management, communication skills, harmony and assertiveness, interpersonal relations and self-esteem and to examine the effects of social skills training with family participation on social skills and to determine its effectiveness. Since many researchers have stated that the social skills training program with family participation is more effective on children's social skills acquisition performance, conducting a study for these purposes is also compatible with the relevant literature (Ekinçi Vural, 2006; Göktaş, 2015). In addition, it is now widely known that people with autism spectrum disorder experience problems with social skills. Implementing programs to improve these people's social skills is also compatible with the relevant literature.

When we look at the countries where most of the studies on social skills training are carried out, it is seen that most studies are carried out in Turkey and America. Searching the studies in English and Turkish could be one of the main reasons for that. It has been concluded that a total of 24 countries have been working on this subject. When the studies in Turkey are examined, it is seen that most of the studies are carried out in Istanbul, Ankara, and Izmir, which are the three big cities of Turkey. In total, studies were conducted in 26 provinces on that subject. It is striking that the studies are generally concentrated in western provinces and metropolitan cities. It is estimated that studies are concentrated in these provinces due to the high number of students and the high number of universities in metropolitan cities.

Looking at the reviews of the publication year, it is seen that most of the studies were conducted in 2019, and 2017, 2016, and 2018 followed this order. In general, it is seen that the studies have increased over the years. In this case, it can be said that the curiosity and need for this subject have increased over the years, and the increasing importance of social skills in the developing and socializing world has triggered researchers to study on these issues. With the understanding of the importance of skills other than cognitive skills in the last ten years, it can be said that studies on this subject have increased ( Kyllonen, 2012). In recent years, it has been stated that skills such as communication, cooperation, life and career skills, known as 21st-century skills, have gained importance as cognitive skills and that the school system should train people in these subjects, and that success in business and social life will come in this way (Yalçın, 2018). When these skills are examined, it is seen that social skills lie based on them. All of these explain the increase in research. It is seen from the results that there was a decrease in the number of research between 2019 and 2022. The reason for the decrease is thought to be the effect of a pandemic that our country and the whole world have been experiencing since 2019. The interruption of education worldwide and in our country has also

affected academic life. In addition, when we look at the type of studies, it is seen that 118 of 179 studies are articles, 32 are doctoral theses, and 29 are master's theses. It is seen that more articles are published on this subject. When we look at the studies conducted in Turkey, 29 are articles, 27 are master's theses, and 23 are doctoral theses. The number of studies conducted in Turkey is very close to each other.

It can be said that the quantitative method is used more frequently in studies on social skills training. 144 of 179 studies, 15 of 179 with qualitative, and 15 of 179 with mixed methods were conducted. When the studies carried out in Turkey are examined, there are 63 quantitative, 7 mixed, and 6 qualitative studies. Although this subject is suitable for study with both methods, it is seen that the researchers preferred the quantitative method most commonly. In addition, it was observed that researchers mostly preferred to use experimental designs. It is expected to see experimental designs because they are mostly used in quantitative research. In the experimental design, one of the two groups with similar characteristics is exposed to the independent variable, while the other is not. At the end of the experiment, the effect of the independent variable on the behavior is determined by looking at the differences between the behaviors of the two groups (Bingol University Sociology, pt). Since studies are generally conducted to develop a program and determine its functionality or the effect of education on certain attitudes, behaviors, or skills, they are more suitable for working with an experimental design.

When the studies carried out in Turkey were examined, 71 of the 79 were written in Turkish and 8 in English. Studies written in English belong to the year 2009 and later. More publications in English should be conducted to follow international publications and to make international publications. When we look at the cross-tab analysis, 5 of the studies in English are articles, 1 of them is a doctoral thesis, and 2 are master's theses. English is preferred most commonly in articles.

It is seen that studies in the field of social skills training are generally applied to individuals with typical development, followed by individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. It is accepted that social skills can be taught to individuals who lack them because they are learned behaviors (Güneri, bt). Social skills training is expected to be effective in improving social interaction and social communication skills. Since it is known that individuals with autism spectrum disorder experience problems in social communication, it is seen that much more studies have been done on these individuals. When the studies were examined according to the sample size, it was seen that all single-subject studies were conducted with individuals with autism spectrum disorder, and studies with a small number of subjects were generally conducted with individuals with a developmental disorder or disability. It is seen that more significant sample numbers are studied with individuals with typical development.

It is seen that this subject is mainly studied in the preschool period. The preschool ages are critical in terms of social development. Social skills development is a significant factor in ensuring social development. Most of the behaviors acquired in early childhood are very effective in determining the behaviors, attitudes, and habits in adulthood (Oktay, 2004). It is also known that social skills training affects academic achievement. Samancı and Diş (2014) conducted research according to teachers' opinions. In the research, teachers stated that the academic achievement of primary school students with weak social skills is also low. Considering that childhood learning is more permanent and the positive effects of social skills training are considered, it is essential to conduct social skills training in the preschool period (Samancı & Uçan, 2017). The result of the research also supports the related literature.

When we look at the implementation period of the studies, it is seen that 6-10 sessions are mostly preferred. Sessions 11 to 15 follow this order. The sessions, which were applied until 100% and 80% performance in social skills, were held with people with autism spectrum

disorder and intellectual disability. Sessions between 1 and 5 were mainly applied to individuals with autism spectrum disorder, intellectual disability, schizophrenia diagnosis, or cochlear implants.

In the studies conducted, it is seen that the scale is used the most. Social Skills Assessment Scale and Social Skills Scale are the most used scales. Other measurement tools are questionnaires, forms, tests, interviews, observation, checklists, and inventory. Although they are used in small numbers, log recordings, diaries, student notes, cameras, and audio recordings are also used as measurement tools. It is thought that using measurement tools such as scales, forms, tests, and questionnaires is encountered because more quantitative studies are carried out. It is assumed that tools such as interviews, video and audio recordings, and observation are less frequently used because the qualitative research method is used less frequently.

## REFERENCES

- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi – Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Bacanlı, H. (2020). *Sosyal Beceri Eğitimi* (9<sup>th</sup> Edition). Pegem Akademi: Ankara.
- Bingöl Üniversitesi Sosyolojide Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri (n.d.). 25.09.21 retrieved from <https://www.bingol.edu.tr/media/204988/sayt-bolum8-Sosyolojide-Nicel-ve-Nitel-Arastirma-Yontemleri.pdf>.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3<sup>rd</sup> Edition). Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, i-85.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. [Unpublished master thesis]. Dokuz Eylül University.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7<sup>th</sup> Edition). Ankara: İmge.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4 - 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne - çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Unpublished master thesis]. Pamukkale Univesity.
- Güneri, E. (n.d.). *Sosyal Beceri Eğitimi*. <https://mavimarti.net/sosyal-beceri-egitimi/>
- Karataş, Z. (2020). Sosyal Beceriye Giriş. M. Engin Deniz & Ali Eryılmaz (Editörler), *Sosyal Beceri Eğitimi* (p. 2 – 27). Pegem Akademi.
- Köksal, O., Dilci, T. & Koç, M. (2013). Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies – International Periodical for The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 873 – 883.
- Kyllonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314.
- Nur, İ. & Kale, M. (2020). Sosyal Gelişim Kuramları. Durmuş Aslan (Ed), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (p. 63 – 100). Pegem Akademi.
- Oktay, A., (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Orville, G., Brim, Jr., & Stanton, W. (1966). *Socialization after Childhood: Two Essays*. John Willey and Sons, New York.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589
- Sağlık, G. N. (2021). Psikanalitik kuram ve sosyal hizmet. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 435-455.
- Samancı, O. & Diş, O. (2014). Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 573 – 590.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 281 – 288.
- Tavallaei, M., & Talib, M. A. (2010). A general perspective on role of theory in qualitative research. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Toloie-Eshlaghy, A., Chitsaz, S., Karimian, L., & Charkhchi, R. (2011). A classification of qualitative research methods. *Research Journal of International Studies*, 20(20), 106-123.
- Tuncer, M. & Aslan, D. (2020). Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar. Durmuş Aslan (Ed), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (p. 63 – 100). Pegem Akademi.

- Uysal, A. & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavrama düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35 (1), 27 – 56.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Unpublished doctoral thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzun, H. (2020). Sosyal Beceri Eğitimi. Durmuş Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi*. (p. 247 – 271). Pegem Akademi.
- Vukovic, M. (2021). Survival camps in nature as a form of social skills training. *Journal of Elementary Educaion*, 14, 129 – 151.
- Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164 – 172. Doi:10.1111/1467-8624.00130
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.
- Yılar, M. B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran University, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 835 – 854.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11<sup>th</sup> Edition). Seçkin Yayıncılık.

# Teacher Opinions on The Usability of Digital Stories in Pre-School Values Education

Fatih BALAMAN<sup>1</sup>

Ümmü ATAMAN<sup>2</sup>

Cited:

Balaman, F. & Ataman, Ü. (2022). Teacher opinions on the usability of digital stories in pre-school values education. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 353-362, DOI: 10.57135/jier.1160170

## Abstract

In this study, teacher opinions were taken about usability, which was a phenomenology from qualitative research patterns. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed by the content analysis method. At the end of the analysis the themes such as "Supportive material effect of digital storytelling", "Disadvantages in the use of digital storytelling" and "Comparison of digital storytelling with traditional education" were obtained. In addition, results such as "digital storytelling contribute positively to preschoolers gaining values", "students are interested in the fact that digital stories are audio and video compared to traditional education", "impossibility to use materials in case of lack of technological devices necessary for the preparation and presentation of materials" were reached.

*Keywords:* Digital storytelling, preschool, values education

## INTRODUCTION

Value is a whole of a material and spiritual element that encompass the social, cultural, economic and scientific values of a nation (TDK, 2019) and is an important concept that ensures that the individuals who make up the society live in harmony and continuity. Values have characteristics that can guide the behavior of the individual while defining society and the individual on the one hand (Balaman, 2015). Values guide people in society about what behavior is good and true (Knafo, Roccas & Sagiv, 2011).

Values education is not only an education that can be given as information, but also a blend with various activities (Ulavere & Veisson, 2015). Generally, values should be included in whole the environment, events and activities surrounding the individual due to daily life, rules, social relations, traditions and customs and games. In the meantime, the individual may receive positive or negative feedbacks based on the result of his or her or someone else's behavior. It creates their own value system by assimilating the values they encounter in themselves. It is important for children to adapt to society, live a happier life and understand values judgements at an early age in order for society to develop healthier.

Each individual is born within the values of the environment in which he lives and over time adopts and internalizes the values accepted in society. The environment in which the child learns and discovers his first value judgments is the family environment. Following the family, the first period in which he socializes falls during the preschool period. In preschool, children tend to internalize information quickly. Since early learning leads to more permanent learning, the education of values at an early age may contribute to the formation of healthy societies in the future (Helstead, 1996).

<sup>1</sup> Asst. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Hatay-Turkey, fatihbalaman2010@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2175-0778

<sup>2</sup> PhD Student, Ministry of National Education, Hatay-Turkey, ataman23ataman@gmail.com, orcid.org/0000 0003 1599 3714

The preschool period provides the basis for the behaviors to be gained in the future and forms the basis of social and moral values. While values education covers community-specific values such as customs and traditions, the teaching of these values in schools is more accurate and effective (Halstead, 1996). Schools provide social and cultural values through educational programs (Sapsağlam, 2016). Among the basic principles of preschool education, expressions are found for the acquisition of behaviors such as love, respect, responsibility, tolerance and cooperation of children. As the literature suggests, preschool values education covers behaviors of responsibility, respect, solidarity, trust, love, tolerance, freedom, equality, justice, friendship, cooperation, cleanliness, peace, sensitivity and hospitality (Aral & Kadan, 2018; Türktürk, 2009). In this research, studies were carried out on the values of respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing, friendship/fellowship of values education.

**Respect:** Relevance to a person or object because of its value, respect with a sense of attention, forms the basis of other values as well as a value alone (Türk, 2009).

**Responsibility:** The person's responsibility to undertake the behaviors under his authority, the sense of responsibility is defined as a sense of responsibility, in accordance with the age of the children, to fulfill their duties, to meet their own needs and to accept the consequences of the negativity that will arise (Başaran, 2005). At an early age, children should be encouraged and supported to take responsibility.

**Honesty:** Honesty is one of the most important values that provides trust among people. Honesty, like many values, is not an innate trait (Trust, 2014). The child can develop this value in a positive and negative way, primarily thanks to the family and then the social environment.

**Cooperation:** In order to improve this behavior of children in cooperation, which is to ensure unity in the event of common interest, it is necessary to ensure or increase the participation of the child while doing a job, and to pay attention to teamwork (Atmaca, 2007).

**Sharing:** Within the means that individuals have, it provides material moral support to others in need and is a partner in their joy and sadness.

**Friendship:** The best definition of friendship for pre-schoolers is to share toys or activities, to mutually cooperate, to defend each other and to behave friendly to each other (Uysaler, 2015). In preschool, friendship relationships enable the child to socialize, while contributing to his emotional and cognitive development as well as his social development.

The aim of preschool education is to support the development of the child at all levels. To support the development of the child, it will make it easier to achieve the goal by following the developing technology in the field of education and using it in course activities. The developments experienced with the integration of information and communication technologies into education have led to changes in teaching methods and materials and increased diversity of these methods and materials. Traditional teaching methods and materials have been replaced by activities carried out digitally. Enabling pre-schoolers to participate in digital applications allows us to develop their creativity and discover their abilities, and facilitate children's learning of daily life (Preradovic, Lesin & Boras, 2016).

The use of digital stories in the teaching environment since preschool brings many advantages (Demirer, 2013; Foley, 2013; Gyabak & Godina, 2011; Kocaman Karoğlu, 2015; Preradovic, Lesin & Boras, 2016; Yüksel, 2011). Although fears remain about the use of technology by parents in preschool, it is unlikely that children living in technology will be kept away from technology. It is better to use technology in the best way for useful purposes than to avoid technology. For teachers, the use of innovative teaching methods by incorporating technology into the learning process will contribute to their professional modernization.

The common feature of definitions of digital storytelling; combines storytelling with multimedia elements such as graphics, audio and video (Kajder & Swenson, 2004; Kılınç & Yüzer, 2015; Kocaman Karoğlu, 2015). Digital stories are a combination of traditional storytelling and multimedia tools (Normann, 2011). Digital stories have a specific subject and a purpose to be

given, like traditional stories. The average duration of the story prepared for the preschool period is between 2-3 minutes and it will be appropriate to consist of 20-25 frames (Jakes & Brennan, 2005).

Jakes & Brennan (2005) summarized the digital story creation process in six stages. These stages:

*Writing process:* It is the process of writing and rewriting the specified story and continuing through a specific draft. Stories should be composed of life and experiences and written open-ended. The viewer should be able to relate to the story.

*Scenario creation process:* A scenario development process after the narration is completed. The script forms the basis of digital stories, and multimedia elements serve to recreate the story.

*Storyboard creation process:* The process of associating a scenario with an image. Ready-made images or students' own drawings can be used. This is an important stage in terms of guiding which multimedia tool to use in the next stage.

*The process of researching multimedia elements:* At this stage, various links are used to access multimedia elements such as pictures or videos. It must be associated with the story created. It is ideal that the number of items to be used is between 20-25.

*Creation of digital stories:* This phase involves the process of creating the story using the software within the abilities of individuals. The scenario of the story is the process of combining elements such as pictures, sounds, music, etc. It is the combination of all components of the digital story.

*Sharing of digital stories:* Presenting digital stories in a classroom environment and revealing the educational aspect are the stages of using them as course material.

In the process of values education, the inclusion of different activities and activities in bringing values to children will facilitate the acquisition of target behaviors. For this reason, digital stories including respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing and friendship/fellowship values have been prepared by the researchers. It was included in the curriculum by preschool teachers and used in the classroom environment as materials to support traditional education. At the end of the application, teachers were interviewed about the usability of digital storytelling in preschool education.

## **METHOD**

### ***Research Model***

In this research; the phenomenology pattern from qualitative research patterns was used to determine the opinions of preschool teachers about their use of digital stories in values education. Phenomenology is useful in explaining the facts that we encounter that which are not unfamiliar to us and also that we do not fully understand the meaning of. It is used to describe and interpret the experiences of individuals to learn about a phenomenon (Yildirim & Şimşek, 2005). Phenomenology tries to reveal phenomena and common meanings by focusing on the experiences of individuals as a result of their lives (Jasper, 1994; Baker, Wuest, & Stern, 1992).

### ***Study Group***

The sample group of the study consists of 7 teachers working in a preschool institution in Hatay city center. The teachers who participated in the study were selected from non-random sampling methods through purposeful sampling. Purpose-based sampling allows for and in-depth study of situations thought to have rich knowledge and to discover and explain facts and events (Büyüköztürk, Erkan-Akgün, Demirel, Karadeniz & Kılıç-Çakmak, 2017).

All the teachers in the study group are women. There are 2 teachers between the ages of 31-40, 4 teachers between the ages of 41 and 50, and 1 teacher between the ages of 51 and 60. There is 1 teacher with 6-10 years of experience in terms of professional experience, 3 teachers with 11-15 years of experience, 2 teachers with 16-20 years of experience, 1 teacher with more than 20



years of experience. It was understood that the majority of the study group, which did not include a male teacher, was between the ages of 41 and 50 and had 11-15 years of experience.

### ***Data Collection Tool and Analysis of Data***

In this research; a semi-structured interview form was used to determine the views of preschool teachers regarding values education given through digital storytelling. Semi-structured interviews include questions prepared by the researcher through certain stages in advance. Semi-structured interview forms allow for quick coding and analysis of these questions, ease of measurement and then extensive research (Büyükoztürk, et al., 2017).

While preparing interview questions; as a result of the relevant literature review, the questions were determined in a general framework and a pool of 8 open-ended questions was created. The question pool was reassessed by the researchers, 2 questions were removed from the pool, and 1 question was combined with another question. The prepared questions were examined by two faculty members who are experts in preschool education and a faculty member who specializes in computer technologies in order to get expert opinions. The experts did not foresee adding/subtracting on the questions, they reported that it would be more understandable with the change of expression on 3 questions. As a result of expert opinions, the interview form has been finalized.

The interview form consists of 5 open-ended questions following gender, age group and professional experience demographic information. Open-ended questions include questions about the usability of digital storytelling in achieving target behaviors, in order to determine what the advantages and disadvantages of digital storytelling compared to traditional education, whether it can be used in other subjects/acquisitions other than values education, comparing digital stories with traditional stories, whether teachers have opinions in making digital story materials more effective.

The content analysis method was used to analyze the data. When analyzing content, similar data are put together within the framework of specific concepts and themes and these concepts are organized and themes are created and shown to the reader using tables or charts with frequency values (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### ***Preparation and Implementation of Digital Stories***

The preparation phase of digital stories and their characteristics:

When preparing digital stories, the age group and development levels of preschoolers who are the target audience to benefit from the stories were taken into account. In addition, digital stories were created in accordance with storytelling, not with the language of storytelling. The stories cover the values of respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing and friendship/fellowship, which are the target behaviors that are intended to be given to preschoolers. A story has been created for each value. It is aimed to use the digital stories created as teaching materials that support the subjects in the courses.

The following stages have been followed in the creation of digital stories;

*Literature review on topics, pre-school eligibility study:* Pre-school resources were examined about respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing and friendship/fellowship issues, knowledge was obtained about the subjects, and research was carried out on preparing appropriate material for students.

*Writing the story about the targeted behavior:* A story has been written to cover each subject. Attention has been paid to the writing of texts in accordance with student age and development levels and in story language. The story is divided into sections and sections are created by planning to correspond to one picture for each section.

*Creation of paper drawings of story-appropriate visuals:* Drawings with colored pencils are made depending on the stories. Each part of the story is visualized separately, and a story section is associated with a picture. Drawings were supported by an art teacher.

*Digitalization of drawings:* Hand-drawn images have been scanned and converted to digital .jpg format. Thus, images of the stories were made ready to voice in Photostory 3 software.

*Voice visuals in the digital environment:* Each frame is selected and the story section associated with that frame is voiced. Photostory 3 software was used in the voiceover. When performing, an isolated environment from external sounds was preferred and attention was paid to the voiceover in a story atmosphere and close to the microphone.

*Obtaining output in video format:* After the completion of the voiceover process, the output of the work in the video format was created through the Photostory 3 software. Videos have .wmv extension. In addition, the software creates a .wp3 file, allowing for changes that can be made to the work later.

Teachers were interviewed before the application and informed about the purpose, scope, duration, how the teacher will practice and the evaluation with the students at the end of the application.

The application lasted 6 weeks. In addition to its activity to gain a target behavior every week, the tutor also benefited from the relevant digital story video. Thus, digital stories were used as additional teaching material to support learning in the process of gaining target behaviors.

At the end of each video, students are asked "what would you do if you were ...?", "do you think who is right..." was expected to empathize with the students and reinforce the behavior in the story, and digital storytellers were evaluated by the students under the guidance of the teacher.



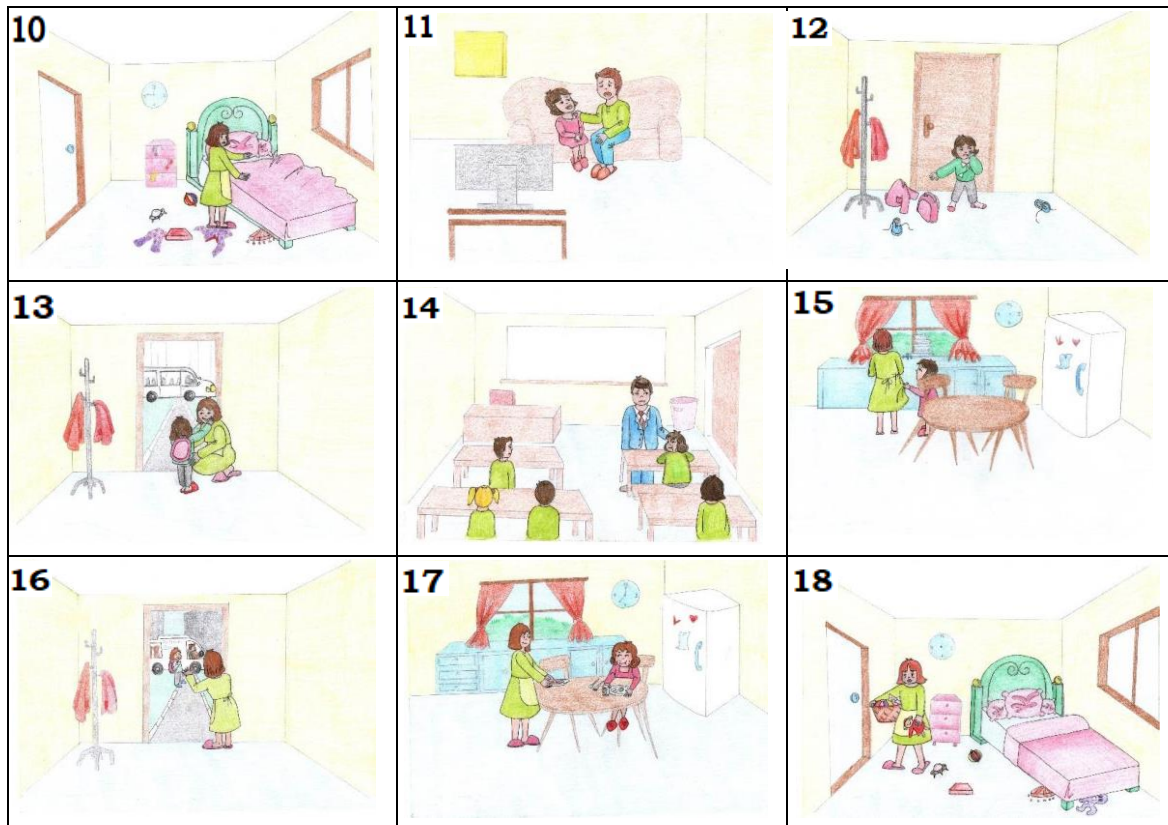


Figure 1. Images from a sample digital story

**FINDINGS**

The data obtained from the interviews with the teachers who practiced using the data collection form were analyzed and the themes such as "Supportive material effect of digital storytelling", "Disadvantages in the use of digital storytelling" and "Comparison of digital storytelling with traditional education" were reached. The sub-themes associated with the themes and the frequency values for these sub-themes are expressed in the tables.

Table 1: Findings on the theme of "Supporting material effect of digital storytelling"

Supporting material effect of digital storytelling	f
Contribute to acquiring target behaviors	7
Being interesting for students	4
Making learning easier	4
Applicability in the teaching process	3
Improving students' imagination	3
Be prepared for other topics	3

Teachers often see digital storytelling as a supporting and applicable material in teaching in the transfer of subjects and have stated that they use materials in teaching. In this process, they stated that the materials attracted students and contributed to the development of the imagination, and that other subjects could be adapted to digital stories in addition to the subject they applied. Teachers expressed the following opinions about the theme of "supporting material impact of digital storytelling".

T5: "It will make our job easier when teaching in lessons."

T2: "It contributed to a level that kept students' attention and perception high."

T4: "In general, children watched the videos with interest."

T6: "I think it makes learning easier."

T5: *"The materials were compatible with the curriculum. It can be used in lessons."*

T1: *"It provides lasting learning as it appeals to more senses."*

T2: *"With the development of technology, it develops the behavior by taking advantage of the possibilities digitally."*

T3: *"They can listen to stories with pleasure. It prolongs and attention span. They can answer questions more clearly after the story."*

T7: *"It can improve the imagination of students."*

T4: *"The children watched with interest because it was a different method. They liked watching videos anyway. These videos were also useful because they were educational."*

Table 2: Findings on the theme of "Disadvantages in the use of digital storytelling"

Disadvantages in the use of digital storytelling	f
Not attracting the attention of some students	4
Impossibility of using the material in the absence of projection or/and computer	3
Having people who can't hear the sound from the sound system (speaker)	2
Digital stories may not be prepared for all topics	2

Teachers also found disadvantages in the process of using digital storytelling. Although there are those who expressed that digital storytelling is interesting, there have been teachers who have stated that these materials are not remarkable for some students. In addition, certain hardware infrastructure such as computers and projectors are required for the display of digital stories. The teachers interviewed are equipped with this equipment, but there have been teachers who have stated that digital stories cannot be used in the absence of this equipment. Again, in the healthy display of digital stories, a sound system suitable for the physical dimension of the class is required. Sound systems must have wattage in accordance with the number of students and class size. In this respect, there have been teachers who have stated that they cannot use it effectively. Teachers have used the following statements about the theme of "Disadvantages in the use of digital storytelling".

T6: *"It was widely viewed in my class but it didn't catch the attention of some of my students, there were some who were not interested in the videos."*

T3: *"Learning becomes difficult for those with attention deficits. Maybe it's not the material, it's the need to try different applications."*

T1: *"We have had no problems with presentations, but those who do not have the equipment to show videos cannot apply."*

T5: *"With the FATİH project, technological opportunities have come to many schools, but there are schools in the countryside, in remote places, without projections. How should these teachers apply?"*

T4: *"I had them watch on the laptop because I had few students. If the classroom was crowded, the students in the back rows wouldn't be able to hear my voice.."*

T2: *"The level of the sound was low. Not all students could hear the sound because there was a constant buzzing in the classroom."*

Tablo 3. Findings on the theme of "Comparing digital storytelling with traditional education"

Comparing digital storytelling with traditional education	f
Saving time by making learning easier	6
Having audio and video teaching material	5
Requiring technological infrastructure	4
Integration of technology into the course	2

Various differences of digital storytelling have been revealed compared to traditional education. The majority of teachers said that the materials made it easier for students to gain, saving time. Another difference is that digital stories are audio and video material. Thus, it increases the effectiveness of the teaching process by appealing to more senses. There are some technological requirements in the preparation and presentation of digital storytelling. While the computer and Photostory software, which is free of charge, are sufficient in its preparation, teachers need computer-projection or smart board together with the sound system for presentation. With the development and spread of technology, it is considered that these equipments are not difficult to supply, but it can be considered that there are schools that do not have the relevant equipment. It is known that the use of technology for educational purposes contributes positively to the learning-teaching process. In the digital storytelling process, the integration of technology into education can be mentioned. Teachers have also pointed out this aspect of the process.

T2: *"I think what is learned will be more permanent because the children both see and hear the events in the video."*

T3: *"I think they associate videos with cartoons. They feel like they're watching cartoons, but they're educational."*

T4: *"I think it's important that it appeals to all the senses of the child because it's audio and visual."*

T5: *"A supportive teaching technique."*

T1: *"Children love technology. Therefore, they watched such materials from technology with appreciation. Instead of harmful games of technology, they need to be widespread."*

T6: *"Like EBA, Zoom has a live lesson, and this app exemplifies the useful use of computers."*

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

In the study, preschool teachers' views on values education given through digital storytelling were included. According to the findings obtained from the interviews, it can be said that digital storytelling contributes positively to the values of friendship/fellowship, cooperation, responsibility, respect and honesty within the scope of the values education of preschoolers. Walker (2015) achieved similar results by providing values education with digital storytelling in his research, and at the end of the application, he concluded that digital storytelling was effective in students' gaining values. Similarly, Kutlucan (2018) stated that digital storytelling is effective in correcting the negative behaviors of students and in the process of gaining the requested behaviors.

Teachers stated that they are interested in students in terms of audio and video digital stories compared to traditional education, and described digital stories as materials that can be used in the educational environment. There are many studies where multimedia elements such as digital stories are preferred and effective by teachers in the teaching process (Lungci, 2015; Demirer, 2013; Demirer & Baki, 2018; Uslupehlivan, Kurtoglu Erden, 2018). These environments facilitate the student's learning (Livery, 2015) and improve their listening skills and motivation (Lungci & Gültekin, 2017).

As a disadvantage of digital stories, it is stated that in the absence of technological devices necessary for the preparation and presentation of materials, materials are unavailable and have a complicating effect for students with distractions. Dayan (2016) similarly stated that the digital story process will be negatively affected due to the lack of technological equipment in schools. However, in many schools in our country, there are smart boards, computers and projectors necessary to make presentations in the classroom environment. Dayan (2016) states that situations such as short attention span resulting from the student and boring material for the student will negatively affect the learning process, and that short video duration may be the solution for these students.

Compared to traditional education, the education supported by digital stories is in a story mood, is more appealing to children due to its audio and video features, and is more usable for students. Integrating technology into courses using the advantages of technology increases the effectiveness of the teaching process. Demirer and Baki (2018) also state that education supported by digital stories is more remarkable in terms of appealing to more senses and more permanent learning can be achieved, and with this method the course will become more fun. In addition to values education, digital story usage may be preferred for other curriculum subjects. Yüksel (2011) says that teachers who are trained in digital storytelling prefer to use this method in their courses and this method contributes positively to the learning process.

Digital storytelling is an unusual method that is ideal for use as a support material in face-to-face education and does not go back much longer. Especially the interest of the younger generation of individuals in technology is known. As a result, these teaching materials are interesting for students.

The materials can be prepared by the student. For this purpose, the age group of the student and the presence of basic computer knowledge should be taken into account. The employment of the student during the preparation process will allow the student to learn the subject in this process. In the process of preparing digital stories, it is necessary to be informed about the subject and to investigate the subject thoroughly. While the presentation of digital stories to the student makes the materials effective, the active involvement of the student in both its preparation and presentation will purify the effectiveness of the method.

Digital storytelling is especially widely used in applied sciences or in the preparation of social and social issues. It may be inadequate in storytelling theoretical subjects and preparing digital stories, but it is not impossible because it also depends on the imagination of the creator.

Digital storytelling materials can be prepared by different teaching steps. However, this method can be used to gain targeted behavior by focusing on many issues.

## REFERENCES

- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131. <https://doi.org/10.24130/eccd-jece.196720182159>.
- Atmaca, H. (2007). Collaborative learning in translation courses at E.L.T. departments. Çanakkale On Sekiz Mart University. Master Thesis.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>.
- Balaban, F. (2015). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 159-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/15932/167540>
- Başaran, İ. E. (2005). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları,
- Büyüköztürk, Ş., Erkan-Akgün, Ö., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç-Çakmak, E. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268. <http://www.iier.org.au/iier27/cigerci.pdf>
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demirer, V. & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747. <https://doi.org/10.30831/akukeyg.392654>
- Foley, L. M. (2013). Digital storytelling in primary-grade classrooms. Unpublished Doctoral Thesis, Arizona State University, Arizona.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.

- Gyabak, K., & Godina, H. (2011). Digital storytelling in Bhutan: A qualitative examination of new media tools used to bridge the digital divide in a rural community school. *Computers & Education*, 57(4), 2236-2243. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.009>
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (Ed.). Values in education and education in values içinde (3-14. pp.). Washington D.C.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Retrieved from [www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf) (Erişim Tarihi: 15.06.2021)
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 309-314. doi: [10.1111/j.1365-2648.1994.tb01085.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01085.x)
- Kajder, S., & Swenson, J. A. (2004). Digital images in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 31(8), 18-46. doi:10.13189 / ujer.2019.070108
- Kılınc, A. G. H., & Yüzer, T. V. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykümeden faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250. [www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/23\\_yuzer.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/23_yuzer.pdf)
- Knafo, A., Roccas, S. & Sagiv, L. (2011). The value of values in cross-cultural research: A special issue in honor of Shalom Schwartz. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 178-185. doi:10.1177/0022022110396863
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2). <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital öykü anlatımıyla verilen değerler eğitime yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. Unpublished Doctoral Thesis, Norwegian University, Norway.
- Preradovic, N. M., Lesin, G. & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: a Case study from Croatia, *Digital Education Review*, 30, 94-105. doi:10.1344/DER.2016.30.94-105
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 683-700. doi:[10.7827/TurkishStudies.9571](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9571)
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2019). Türk Dil Kurumu sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr> adresinden 25.09.2021 tarihinde alındı.
- Uslupehlivan, E. & Kurtoğlu Erden, M. (2018). *Değerler eğitiminde dijital öykülerin kullanımı*. 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, USBİK 2018, Kayseri.
- Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık becerilerin geliştirme programının üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ülavere, P., Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 108-124. doi: 10.1515/jtes-2015-0014
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, P. (2011). *Okul öncesi eğitiminde dijital öykü anlatımının kullanılması: Bir olgu bilim çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

# Covid 19 Salgını Sonrasında Öğrencilerin Okula Uyumlarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examining The Problems Encountered in Students' School Adaptations After Covid 19 Pandemic According to Teacher Opinions

Filiz ÜNAL<sup>2</sup>

Atıf:

Ünal, F. (2022). Covid 19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 363-375, DOI: 10.57135/jier.1103813

### Öz

Bu çalışma, Covid 19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesi amacı ile yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaya Samsun ilindeki bir ilkokuldan 21 öğretmen dâhil edilmiştir. Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşleri alınırken amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırma yapılacak olan gruba daha kolay ve hızlı ulaşılması nedeni ile uygun durum yöntemi kullanılmış, yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu formda öğretmenlere 5 soru sorulmuştur. Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşleri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; öğretmenlerin, Covid-19 salgını sonrasında okulların tekrar açılmasına herhangi bir sebepten dolayı uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin başarısız olduğu düşüncesiyle olumlu baktığı ortaya çıkmıştır. Covid-19 pandemi sonrası okula başlayan öğrencilerin, arkadaşları ile uyum sağlamada, uzun süre arkadaşlarından ve öğretmenlerinden ayrı kaldıkları için arkadaşları ile iletişimlerinde ve aynı ortamı paylaşmada sorunlar yaşadıkları, sorunlarını çözmek için özellikle erkek öğrencilerin şiddete ve kaba sözlere başvurduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okuldan ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilerin birbirlerini özledikleri için mutlu oldukları da ortaya çıkmıştır. Covid-19 Pandemi sonrası okula başlayan öğrencilerin, özellikle veli desteği göremeyen ve uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin akademik uyumlarında başarısızlıklar ortaya çıkmıştır. Fakat uzaktan eğitime düzenli olarak katılan öğrencilerde akademik yönden bir uyumsuzluk görülmemiş, kısa zamanda derslere uyum sağladıkları ortaya çıkmıştır. Covid-19 Pandemi sonrası okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da öğrencilerin evde kaldıkları sürede okul kültürünü unutmuş olmaları, okula uyumlarını etkilediği görülmüştür. Bunun yanında bazı öğrencilerin ise okul kurallarına kısa sürede uyum sağladığı görülmüştür. Covid-19 pandemi sonrası okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında maske, mesafe ve hijyen kurallarına uymada sorunlar yaşadığı, evde kaldıkları sürede teknolojinin fazla kullanılmasından kaynaklanan sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin hantallaştığı ve çok çabuk hastalandıkları tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Covid-19, okula uyum, uzaktan eğitim

### Abstract

This study was carried out with the aim of determining the problems encountered in the adaptation of students to school after the Covid 19 epidemic, according to the opinions of teachers. In this study, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. 21 teachers from a primary school in Samsun were included in this research. While taking the opinions of the teachers about the

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-15 Mayıs 2022'de EYFOR-XIII'de sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Samsun, unal.filiz38@gmail.com, orcid.org/0000-0001-8696-2793



problems encountered in the adaptation of the students to the school after the Covid-19 epidemic, the appropriate case method was used due to the fact that the group to be researched could be reached more easily and quickly from the purposeful sampling methods, and the data were collected using a semi-structured open-ended question form. In this form, teachers were asked 5 questions. The opinions of the teachers about the problems encountered in the adaptation of the students to the school after the Covid-19 pandemic were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the analysis; It has been revealed that teachers have a positive attitude towards the reopening of schools after the Covid-19 pandemic, considering that students who cannot participate in distance education for any reason are unsuccessful. It has been revealed that students who started school after the Covid-19 pandemic have problems in adapting to their friends, in communicating with their friends and sharing the same environment because they have been separated from their friends and teachers for a long time, and especially male students resort to violence and rude words to solve their problems. In addition, it has been revealed that students who are away from school and their friends are happy because they miss each other. There have been failures in the academic adaptation of students who started school after the Covid-19 Pandemic, especially those who could not receive parent support and could not participate in distance education. However, there was no academic incompatibility among the students who regularly attended distance education, and it was revealed that they adapted to the courses in a short time. It has been revealed that students who started school after the Covid-19 Pandemic had problems in adapting to school rules. The reason for this was that the students forgot the school culture during their stay at home, affecting their adaptation to the school. In addition, it has been observed that some students adapt to the school rules in a short time. It has been revealed that students who started school after the covid-19 pandemic have problems in adapting to school, mask, distance and complying with hygiene rules, and problems arising from excessive use of technology during their stay at home. In addition, it has been determined that students become clumsy and get sick very quickly.

Keywords: Covid 19, school adaptation, distance education

## GİRİŞ

Covid-19 (Koronavirüs), 2019 yılının aralık ayında Çin'in Hubei eyaletinin Vuhan şehrinde ortaya çıkan ve tüm dünyada yayılmaya devam ederek pandemiye sebep olan bulaşıcı ve ölümcül bir hastalıktır. Covid-19 salgını, tüm dünyada ortaya çıktığı günden itibaren hızla yayılıp, insan sağlığını ve sağlık sistemlerini tehdit etmekle kalmamış, toplumsal yaşamı oluşturan bütün düzenleri sarsıntıya uğratmıştır (Karakaş,2020:245).

Meydana gelen bu sarsıntı Türkiye dahil tüm dünyada ekonomi, turizm, sağlık, eğitim vb. alanlarda olumsuz yönde etkisini göstermiştir. Birçok ülkede virüsün yayılmasını azaltmak için geçici olarak okullar, üniversiteler ve diğer eğitim kurumları kapatılmış, bu durumdan UNESCO verilerine göre küresel dünyanın %92'si etkilenmiş ve yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Dünya çapında örgün eğitime ara verilip, devamında uzaktan eğitime yavaş yavaş geçilmeye başlanmıştır (UNESCO,2020; Emin ve Altunel,2021). Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte öğrenme kayıpları ve eksik öğrenmelerle karşılaşmış, uzaktan eğitimde kullanılan araçların ve uygulamaların eksikliği de göz ardı edilmemiştir. Bu bağlamda Türkiye'de çeşitli arayış yollarına gidilmiş ve EBA TV kurularak bu eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte EBA TV erişim kolaylığı nedeni ile yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Ancak EBA TV'nin dezavantajı olarak, öğretmen öğrenci etkileşiminin olmayışı, öğrencinin dönüt alamaması ve kendi kendine çalışma becerisi olmayan öğrencilerin başarısız olması gösterilmiştir (Willyard,2021). Uzaktan eğitimin hayatımıza girmesiyle anne babalar, çocukların sosyal medyanın olumsuz yönlerine maruz kaldığını ve ekrandan ders yapmaya uyum sağlamaya, özellikle akademik başarısı düşük öğrencilerin daha çok zorlandığı ve daha da geriledikleri görülmüştür (TEDMEM, 2020). Okul öğrencilerin sosyalleşme ortamı olduğundan, okulların uzun süre kapalı kalması, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal durumlarını olumsuz etkilemiştir (Erol,2020).

Sosyal gelişim ilk olarak ailede başlar ve okulda devam eder. Öğrencilerin okula, arkadaşlarına ve öğretmenine uyum sağlaması bireysel farklılıklara göre değişebilir. Okula uyumda problem sadece bireyden kaynaklanmamaktadır. Bireysel farklılıkların yanında çocuğun daha önce bir okul deneyiminin olup olmaması, çocuğun gelişimsel özellikleri, ailelerin tutumları gibi birçok

etken okula uyumu etkilemektedir (Kızıldaş, 2009; Özcan, 2012; Özcan ve Aydoğan, 2014; Akt Türker, M. & Tunç, E.; Esen,2018-2019). Her eğitim ve öğretim yılının başında öğrenciler ve aileleri için zor bir dönem başlar. Özellikle uzun bir tatil sonrası öğrenciler okula geri döndüğünde, olumsuz tepkiler gösterebilirler. Okula uyum sağlama sürecindeki bu tepkiler sadece öğrenci ilk kez okula başlayacağı zaman görülmez. Birkaç yıl anaokuluna gitmiş ilkokula başlama zamanı gelmiş birçok çocukta da görülebilir (Serbest,2021).

Biz yetişkinler bile süreç içerisinde pandemiye uyum göstermekte zorlanıyoruz. Bu zorlu süreçten en çok etkilenen grup okul çağındaki çocuklardır. Dolayısıyla pandemide okula başlayan çocukların okula uyumunun yanı sıra pandemiye ve beraberinde getirdiği kurallara uyum konusunda da birtakım sorunlar yaşayabileceği düşünülebilir. Bu durum birde pandemi süreci ile eşleştiği zaman çocukların okula uyum süreci zorlaştırabilmektedir (URL1).

Uyum, çocuğun var olan özellikleri ile kendi benliği ve içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve kurduğu bu ilişkiyi devam ettirebilmesidir. Kendisiyle ve içinde bulunduğu çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen çocuklar uyumlu çocuklardır (Doğan, Kelleci, Sabancıoğulları ve Aydın, 2008). Okula uyum ise, okulun gerektirdiği nitelikler ile çocukların sahip olduğu niteliklerin birbiriyle uyumun derecesidir (Spencer, 1999; Akt Özen Altınkaynak ve Akman, 2018). Uyum sürecinde sorun yaşamayan öğrencinin öz güveni yüksek, eğitim-öğretim ortamına aktif katılabilen ve buna bağlı olarak akademik başarısı da yüksek olabilmektedir. Çocuğun okulu sevmesi okula uyumunun bir göstergesidir (Geçin,2016; Aktaran M. Türker & E. Tunç,2021:108). Tabii ki okula uyum sadece öğrencinin derslerinde başarılı olması değil, öğretmen ve arkadaş ilişkilerindeki uyumunu da kapsamaktadır. Öğrenci aynı zamanda okulun ve sınıfın kurallarına, yetişkinlerle iletişim kurmaya, akranlarıyla aynı ortamda uzun süre bulunmaya da uyum sağlamalıdır (Lakhani&Chandel,2017; Demircioğulları vd.,2018).

Okula uyum sağlayamayan çocuklarda, okulda ve sınıfta, içine kapanıklık, aşırı çekingenlik, huzursuzluk, alt ıslatma, okul fobisi gibi istenmeyen davranışlar görülebilmektedir (Aydoğan,2008).

“Çocuğun hastalanması, okulun uzun bir tatile girmesi, sevdiği birinin vefat etmesi, kardeş gelmesi, öğretmen değişikliği ve göç gibi süreçlerde okula uyum sağlansa bile bu durum çocuklar üzerinde olumsuz etkiler gösterebilir.” (Üçüncü ,2019; Akt. Dağ,2020:2). Covid-19 sonrasında okula dönüş sürecinde öğrencilerin yaşayacakları durumların belirlendiği araştırmalar da sınırlıdır. Okula uyum genel anlamda okul önesi, 1.sınıf ve mülteci çocuklar için söz konusu olmuştur. Bu durumlardan farklı olarak bir buçuk sene süren pandemi sonrası öğrenciler okula tekrar döndüklerinde yeniden okula uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Bu amaçla yapılacak olan çalışmada Covid-19 sürecinden sonra öğrencilerin okula uyum durumlarının belirlenecek olması, karşılaşılabileceğimiz doğal afet, salgın hastalık gibi durumlarda başvurulacak çalışmaların daha iyi planlanmasına katkı sağlaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgınından sonra öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır; Öğretmenlerin;

- 1.Covid-19 salgını sonrası okulların tekrar açılması ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2.Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin, arkadaşları ile uyum sağlamada sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3.Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin akademik yönden (ders başarısı) uyumlarında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 4.Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

5.Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak için yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Glazer,1978; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 41). Nitel araştırma yaklaşımı, araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimleri incelemek, duygu, düşünce, süreç ve kişileri daha iyi anlayabilmek için tercih edilir (Ekiz,2020). Biz de çalışmamızda Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak, bu süreç içinde deneyimlerinden, duygu ve düşüncelerinden faydalanmak için nitel araştırma yöntemini kullandık.

## Çalışma Grubu

Çalışmaya Samsun ilindeki bir ilkokuldan 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinden 21 kişi dahil edilmiştir. 1. sınıf öğretmenleri salgın sürecinde eğitime uzaktan başladıkları için araştırmaya dahil edilmemiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırma yapılacak olan gruba daha kolay ve hızlı ulaşılması nedeni ile uygun durum yöntemi kullanılmıştır (Ekiz,2020).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kod Adı	Cinsiyet	Mezuniyet	Mesleki Kıdem
Ö1	K	Lisans	21-25 yıl
Ö2	K	Lisans	21-25 yıl
Ö3	K	Lisans	21-25 yıl
Ö4	K	Lisans	11-15 yıl
Ö5	E	Lisans	26 yıl ve üstü
Ö6	E	Lisans	21-25 yıl
Ö7	K	Lisans	21-25 yıl
Ö8	E	Lisans	21-25 yıl
Ö9	E	Lisans	21-25 yıl
Ö10	E	Lisans	26 yıl ve üstü
Ö11	K	Lisans	26 yıl ve üstü
Ö12	E	Lisans	21-25 yıl
Ö13	K	Lisans	21-25 yıl
Ö14	E	Lisans	16-20 yıl
Ö15	E	Lisans	26 yıl ve üstü
Ö16	E	Lisans	21-25 yıl
Ö17	E	Lisans	16-20 yıl
Ö18	E	Lisans	21-25 yıl
Ö19	K	Yüksek Lisans	11-15 yıl
Ö20	E	Lisans	16-20 yıl
Ö21	K	Lisans	21-25 yıl

Tablo 1 'de gösterildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u kadın, 12'si erkektir. Mesleki kıdem olarak öğretmenlerin 2'si 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl,12'si 21-25 yıl, 4'ü 26 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

## Veri Toplama Araçları

### Ölçme Aracı

Çalışmada Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyum durumlarında karşılaşılan sorunların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için yapılan bu çalışma doğrultusunda veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden hazırlanır ve görüşme sırasında araştırılan kişiye esneklik sağlanır (Ekiz,2020).

Katılımcılara; Covid-19 salgını sonrası okulların tekrar açılması ile ilgili görüşleri, okula başlayan öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamada sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri, okula başlayan öğrencilerin akademik yönden (ders başarısı) uyumlarında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri, okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ve okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri alınmak üzere sorular hazırlanmıştır.

### Görüşme

Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumunun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için görüşme soruları hazırlanmış, bu sorular önce üç uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularının son şekli oluşturulmuştur. Formun güvenilirliği için araştırmaya dâhil edilen beş sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır.

### İşlem

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, birinci bölümde kişisel bilgiler başlığı altında iki soru; ikinci bölümde ise mülakat soruları başlığı altında beş soru bulunmaktadır. 21 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, kimlikleri gizli tutulmuştur. Görüşme formları her öğretmene kapalı zarf içerisinde verilmiş ve kapalı olarak teslim alınmıştır. Soruları cevaplamaları için sürede esneklik sağlanmıştır. Görüşmeler 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Araştırmada 42 sayfa ham veri elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi için yapılan bu çalışmaya tamamen gönüllük esasına dayalı olarak Samsun ilinin Canik ilçesinden bir ilkokuldaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmada kullanılan gözlem, görüşme gibi veri toplama araçlarında kullanılan soru ya da konu başlık haline getirilir, başlığa uygun olan verilerden doğrudan alıntılar yapılarak analizler ortaya konulur (Ekiz,2020:86). Araştırmamızda elde edilen veriler incelenerek kodlamalar yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3,...., Ö19,Ö20 şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme formundaki cevaplar tablolara dönüştürülmüş, değerlendirilmiş, frekansları hesaplanarak yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ile elde edilen görüşlere göre veriler doğrudan alınmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerden alınan cevapların analizi sonucunda elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlere Covid-19 salgını sonrasında okulların tekrar açılmasına ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplara göre veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Covid-19 salgını sonrası okulların tekrar açılması ile ilgili görüşleri

Durum	(f)	Görüşler	Öğretmenler	f
Olumlu	18	Okulların açılması eğitim ve öğretim açısından doğru karardır.	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö17, Ö19, Ö20,Ö21	Ö16, 18
		Uzaktan eğitimde çocukların akademik ve sosyal yönden olumsuz etkilendiğini düşünüyorum	Ö4, Ö21	2
		Uzaktan eğitimde eksik ve yarım kalan yönler vardı, öğrenme kayıpları görüldü	Ö8, Ö20	2
		Dezavantajlı çocuklar uzaktan eğitimden yeterince faydalanamıyordu.	Ö14	1
		Öğrencileri uzaktan değerlendirmek zor.	Ö21	1
		Her yer açıkken okular kapalı olmamalı.	Ö1	1
		Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini tutamaz.	Ö6	1
		Öğrencilerin okul disiplininden uzak kalması her yönden olumsuz etki eder.	Ö2	1
Kısmen olumlu	3	Eğitim süreklilik arz eder, hayat devam ediyor, tedbirler alınarak eğitim öğretime devam edilmeli.	Ö12	1
		Okulların açılmasına olumlu bakıyorum fakat seyreltilmiş (derslerin süresi, sayısı azaltılmalı, teneffüs süresi kısalmalı, öğle arası olmamalı) olarak devam etmeliydi.	Ö18	1
		Okulların açılmasına olumlu bakıyorum fakat haftada iki gün yüz yüze eğitim olmalıydı.	Ö5	1
		Okulların açılmasına olumlu bakıyorum fakat kalabalık okullarda ikili öğretime geçilmeliydi.	Ö3	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin 18'i Covid-19 pandemi sonrasında okulların tekrar açılmasına olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3'ü ise okulların tekrar açılmasına kısmen olumlu görüş bildirmişlerdir. Okulların açılmasına kısmen olumlu bakan öğretmenlerden bazılarının görüşü şu şekildedir:

*"Okulların açılmasına olumlu bakıyorum fakat önceden olduğu gibi seyreltilmiş önlemler alınmalıydı. Mesela dersler 30 dak. ve 5 saat, teneffüsler 15 dak. olabilirdi. Öğle arası olmamalıydı." (Ö5) "Okulların açılmasına olumlu bakıyorum fakat kalabalık okullarda ikili öğretime geçilmeliydi." (Ö3).*

Okulların açılmasına olumlu bakan öğretmenlerden bazılarının görüşü şu şekildedir:

*"Okulların açılması çocukların eğitimi ve öğretimi açısından kesinlikle daha iyi olmuştur. Her konunun uzaktan değerlendirilmesi zor olmaktadır. Ayrıca sosyalleşmeleri açısından da önem arz etmektedir." (Ö21) "Doğru karar olduğunu düşünüyorum. Dezavantajlı çocukların uzaktan eğitimden yeterince yararlanamadığı için sınıf düzeylerinin birleştirilmiş sınıflarda olduğu gibi farklılık gösterdiğini gördüm." (Ö14)*

Öğretmenlere Covid-19 pandemi sonrasında okulların tekrar açılması ile okula başlayan öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamada sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri

Durum	(f)	Görüşler	Öğretmenler	f
<b>Uyum Yaşandı</b>	13	Kavga etme ve agresif hareketler gözlemlendi.	Ö2, Ö5, Ö6, Ö14, Ö19	5
		Aynı ortamı paylaşmalarında sorunlar yaşandı.	Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17	5
		İlk haftalarda arkadaşlık ilişkilerinde iletişim problemi yaşadılar.	Ö10, Ö16, Ö17, Ö21	4
		Oyun oynama alışkanlıkları değişti.	Ö2, Ö3, Ö15	3
		Grup çalışmalarında sorun yaşandı.	Ö7	1
<b>Uyum Yaşanmadı</b>	8	Uzun zaman sonra bir araya gelen öğrenciler mutlu oldukları için daha uyumlular.	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20	8

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin 13’ü Covid-19 salgını sonrasında okula başlayan öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamalarında sorun yaşadıklarını, 8’i ise sorun yaşamadıkları görüşünü ifade etmişlerdir. Covid-19 pandemi sonrasında öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum sağlamada sorun yaşadıklarını söyleyen bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“İletişim problemleri oldu. Evde sadece aile bireyleri ile vakit geçirdiklerinden tekrar sosyal hayata adapte olmakta zorlandılar. Sosyallikten uzaklaşıp daha çok bireysel davranışlar sergilediler.” (Ö17) “Arkadaşları ile birlikte aynı ortamı paylaşmada, birlikte oyun oynamada sorunlar yaşandı. Birbirlerini çok fazla şikayet etmeye başladılar.” (Ö2)*

Covid-19 pandemi sonrasında öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamada sorun yaşamadıklarını söyleyen bazı öğretmenlerin görüşleri de şu şekildedir:

*“Yaşamadılar, tam tersine birbirlerini özledikleri için daha uyumlu davrandılar.” (Ö12) “Sınıfımda kesinlikle böyle bir problem yaşanmadı” (Ö8)*

Öğretmenlere Covid-19 salgını sonrasında okulların tekrar açılması ile okula başlayan öğrencilerin akademik yönden uyumlarında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda veriler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin, akademik yönden uyumlarında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri

Durum	(f)	Görüşler	Öğretmenler	f
<b>Uyum Yaşandı</b>	17	Uzaktan eğitime çeşitli sebeplerden dolayı katılmayan öğrencilerde konu eksiği olduğu ve başarılarında gerileme oldu ve öğrenciler arasında seviye farkları oluştu.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21	8
		Defter kullanma ve yazma becerilerinde gerileme görülmüştür.	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	4
		Uzaktan eğitime alışan öğrenciler yönergelere uymakta zorlandılar.	Ö7, Ö11, Ö12	3

	Uzaktan eğitimde veli desteği alamayan öğrencilerde öğrenme kaybı yaşandı.	Ö6, Ö20	2
	Teknoloji öğrencilerin eğitimini olumsuz etkilemiştir.	Ö10	1
<b>Uyum Sorunu Yaşanmadı</b>	4 Velisi ilgilenen çocuklarda ve canlı derse düzenli olarak katılan öğrencilerde sorun yaşanmadı.	Ö1, Ö16, Ö18, Ö19	4

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin 17'si Covid-19 salgını sonrasında okula başlayan öğrencilerin akademik yönden uyumlarında sorun yaşadıklarını, 4'ü ise akademik yönden uyumlarında sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Akademik yönden uyum sağlamada sorun yaşadıklarını söyleyen öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Uzaktan eğitime katılan öğrencilerle sorun yaşanmadı. Uzaktan eğitime katılmamış öğrenciler bilgi eksikliği yaşadılar. Onlara tatil gibi gelen pandemi sürecinde bildiklerini de unutmuş olarak geldiler.” (Ö13) “Akademik yönden sorunlar yaşadık, uzaktan eğitimde öğrenilen konuların evde yeterince tekrar edilmemesi, derslere düzenli olarak girilmemesi, internetle ilgili sıkıntıların yaşanması, öğrencilerin akademik yönden gerilemesine neden oldu.” (Ö4)*

Akademik yönden sorun yaşamayan öğretmenlerden Ö1 kodlu öğretmen “Hayır yaşanmadı. Yalnızca canlı derse katılmayan yabancı uyruklu öğrenciler okuma ve yazmada geri kaldı. Sınıf bir iki haftada toparlanıp kendi hızına kavuştu.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ö18 kodlu öğretmen ise görüşlerini “Sorun yaşamadılar. Uzaktan eğitimde titiz davrandığımız için uzaktan eğitim verimli geçti, öğrenciler zaten akademik başarıya ulaşmışlardı.” şeklinde belirtmiştir.

Covid-19 salgını sonrasında okulların tekrar açılması ile okula başlayan öğrencilerin akademik yönden uyumlarında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda veriler Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri

Durum	(f)	Görüşler	Öğretmenler	f
		Temel kurallara uymada sorunlar yaşandı. (parmak kaldırmadan konuşmak, sınıfta gezmek, arkadaşının sözünü kesmek...)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21	13
<b>Uyum Sorunu Yaşandı</b>	16	Yeni kurallara uyumda sorun yaşandı.	Ö10, Ö16	2
		Öğrencilerin öğretmenlere hitap şekillerinin değişti.	Ö16	1
		Okul giriş çıkış saatlerine uyum sorunu yaşandı. Okul tuvaletlerinin kullanımında sorunlar görüldü. Tenefüslere vaktinden erken çıkma isteği görüldü.	Ö19	1
<b>Uyum Sorunu Yaşanmadı</b>	5	Okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşanmadı.	Ö1, Ö9, Ö12, Ö18, Ö20	5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin 16’sı Covid-19 salgını sonrasında okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşadıklarını, 5’i ise okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşadıklarını söyleyen öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Okul giriş çıkış saatlerinde kurallara uymama, teneffüslere vaktinden daha erken çıkma isteği, okul tuvaletlerinin doğru kullanılmaması gibi sorunlarla karşılaştık.” (Ö19) “Okul ve sınıf kurallarını sil baştan öğretmem gerekti. Fazla da bir yol kat edemedim. Okulun durumu da pek farklı değil.” (Ö8)*

Okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşamadıklarını söyleyen öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir

*“Hatırı sayılı miktarda uyum sorunu gözlemlemedim. Normal yaz tatili dönüşlerinde yaşanan miktar kadar desem yeridir. Bir süre sonra tekrar kurallar rayına oturmaya başladı.” (Ö20)*

Öğretmenlere Covid-19 salgını sonrasında okulların tekrar açılması ile okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında yukarıdaki tablolarda belirtilen sorunlar dışında başka sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri

Durum	(f)	Görüşler	Öğretmenler	f
<b>Uyum Sorunu Yaşandı</b>	14	Maske, mesafe, hijyen kurallarına uymada sorunlarla karşılaşıldı.	Ö3, Ö10, Ö20, Ö21	4
		Okul kültürünü unutmuslardı fakat zamanla daha iyi uyum sağladılar.	Ö2, Ö5, Ö20	3
		Evde kaldıkları süre içerisinde teknolojinin fazla kullanılmasında kaynaklı sorunlar.	Ö7, Ö17	2
		Çok çabuk sıkılıyorlar, dikkat süreleri kısaldı.	Ö6, Ö11	2
		Artık çok çabuk hastalanıyorlar. Hareketleri yavaşladı ve hantallaştılar.	Ö15, Ö16	2
		Erkek öğrencilerde şiddet, kavga, kaba sözler görüldü, kız çocukları ben merkezci oldu.	Ö14	1
		Canlı derse katılmayan öğrencilerde düzensizlik	Ö13	1
		Sürekli oyun talebinde bulunuyorlar.	Ö6	1
<b>Uyum Sorunu Yaşanmadı</b>	7	Öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorun yaşanmadı.	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö18, Ö19	7

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin 14’ü Covid-19 salgını sonrasında okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşadıklarını, 7’si ise okula uyum sağlamalarında başka sorunlarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşadıklarını söyleyen öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Uzun süre evde kalan çocukların fiziksel olarak hantallaştıkları, hareketlerinde yavaşlama gözlemledim. Sınıfta evdeki gibi davranan öğrencilerin sayısı arttı.”(Ö16) “Evde kaldıkları sürede öğrencilerin bilgisayar tablet, telefonu gibi teknolojik aletleri doğru kullanmamalarından kaynaklı dikkat sürelerinin ve algılarının düşük olduğunu gördüm. Gerçekle sanal hayatı karıştırıyorlar. Sanki öğretmen sınıfta değil de ekrandaymış gibi davranıyorlar.” (Ö17) “Maske, mesafe, hijyen kurallarına uymada sorunlar yaşandı. Uyarılara rağmen maske takılmıyor, sosyal mesafe hiç yok. Zaten okulların fiziki koşulları bu mesafeyi bırakacak alan tanımıyor. Çocuklar ikiyeşerli oturuyor, bahçemiz ise yeterli alan sunamıyor.”(Ö3)*



Okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşamadıklarını söyleyen öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Sınıfım böyle bir sorun yaşamadı. Tam tersine tatil olacağı günler üzüyorlar.”(Ö18)*

### **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

Bu çalışma Covid-19 salgın sürecinden sonra okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla 2.,3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Bu araştırma Covid-19 sürecinden sonra öğrencilerin okula uyum durumlarının belirlenecek olması, karşılaşılabileceğimiz doğal afet, salgın hastalık gibi durumlarda başvurulacak çalışmaların daha iyi planlanmasına katkı sağlaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere beş soru yöneltilmiş olup, alınan cevaplardan ulaşılan verilerle tablolar oluşturulmuştur. Covid-19 pandemi sonrası okulların tekrar açılması ile ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerin; öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum sağlamada, akademik yönden uyumlarında, okul kurallarına uyumlarında, öğrencilerin okula uyum sağlamalarında ve başka sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Covid-19 salgın sürecinden sonra okulların tekrar açılmasına öğretmenlerin olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okulların tekrar açılması ile ilgili olarak öğretmenler; uzaktan eğitime herhangi bir sebepten dolayı katılamayan dezavantajlı öğrenciler olduğunu, öğrencilerin akademik ve sosyal yönden olumsuz etkilendiğini ve öğrencileri uzaktan değerlendirmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Willyard (2021) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim alan çocukların akademik yönden olumsuz etkilendiğini, özellikle hali hazırda zaten geride olan öğrencilerin daha fazla zorlandığını ve gerilediğini ifade etmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularla literatürdeki bulgular paralellik göstermekte ve bulgularımızı desteklemektedir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020)'da yaptıkları çalışmada ilkökul öğrencilerinin dersleri daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenebildikleri için yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Covid-19 salgını sonrası öğretmenlerin çoğunluğu, okula başlayan öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamada sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamaları ile ilgili olarak; uzaktan eğitim sürecinde evde tek kalmaya alışan öğrencilerin okula uyum sağlayamadıklarından arkadaşları ile aynı ortamı paylaşmak istemediği (Lakhani&Chandel,2017; Demircioğulları vd, 2018) ve agresif hareketler sergilediği, bunun sonucunda da kavga etme davranışının ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Oyun oynama alışkanlıklarının değiştiğini, öğrencilerde kavga etme, kötü sözler söyleme gibi davranış problemleri görüldüğünü ve arkadaşları ile aynı ortamı paylaşmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Erol (2020) yaptığı çalışmada uzun süre arkadaşlarından ve öğretmenlerinden, yani sosyal ortamından uzak kalan öğrencilerin arkadaşları ile iletişim problemi yaşadıklarını ifade etmiştir. Aydoğdu (2008), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB,2020), Erol (2020)'un yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bundan farklı olarak yapılan çalışmada öğretmenlerin bazıları öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamada sorunlar yaşamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler uzun zaman sonra bir araya gelen öğrencilerin mutlu oldukları için daha uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Erol (2020)'da yaptığı çalışmasındaki bulgularında öğrencilerin okulu, öğretmenini ve arkadaşlarını özlediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin akademik yönden yaşadıkları sorunlara ilişkin elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğu Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin, akademik yönden okula uyumlarında sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre; uzaktan eğitime çeşitli sebeplerden dolayı katılamayan öğrencilerde konu eksikliği, defter kullanma, yazma becerileri ile başarılarında gerileme tespit edilmiştir. Willyard (2021)

uzaktan eğitimde öğretmenin defter kullanımına müdahale edemediğinden defter kullanma ve yazma becerilerinde gerileme olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitime katılan öğrenciler ile katılamayan öğrenciler arasında seviye farklarının olduğu, teknolojinin öğrencilerin eğitimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. (TEDMEM,2020). Bunun yanında uzaktan eğitime alışan öğrencilerin yönergelere uymakta zorlandığı, uzaktan eğitimde veli desteği alamayan öğrencilerde ise öğrenme kaybı (OECD,2020) yaşandığı sonucuna da ulaşılmıştır. Herhangi bir sebepten okula ara veren öğrenciler gibi Covid-19 pandemi döneminde de öğrencilerin akademik yönden gerilediği tespit edilmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgular, literatürdeki çalışmaları desteklemektedir. Uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarısına olumsuz yönde etki ettiği görülmektedir. Bundan farklı olarak yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarılarında uyum sorunlarının yaşanmadığı da tespit edilmiştir. Yılmaz (2020)'a göre canlı derslere düzenli olarak katılan, bu süreçte veli desteği alan öğrencilerde akademik uyum problemi yaşanmamıştır diyebiliriz.

Yapılan araştırmadan elde edilen verilere göre, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamada sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden sonra okul giriş çıkış saatlerine uymada, okul tuvaletlerinin kullanımında, maske, mesafe, hijyen kurallarına (UNİCEF,2020) uyum sağlamada, temel kurallara uymada, teneffüslere vaktinden erken çıkma isteği (Aydoğdu,2008) gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin temel kurallara uyma; yani parmak kaldırmadan konuşmak, sınıfta gezmek, arkadaşının sözünü kesmek gibi kurallara uyum sağlamada sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun da eğitimi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bayındır (2020) da yaptığı çalışmada uzaktan eğitimden sonra okula dönen öğrencilere sınıf ve okul kurallarının yeniden kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2002)'e göre etkili bir eğitim için, uygun bir sınıf ortamı, verimli öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir.

Öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorunlarla ilgili elde edilen bulgular sonucunda, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okula uyum sağlamalarında başka sorunlar da yaşanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerde evde kaldıkları süre içerisinde teknolojinin fazla kullanılmasından kaynaklı derslerden çabuk sıkılma, dikkat sürelerinin kısılması ve hareketlerinde yavaşlama, hantallaşma tespit etmişlerdir. Teknolojinin fazla kullanılması dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon bozukluğu gibi problemlere neden olabilir. Bu durum, çocuğun akademik yönden başarısını olumsuz yönde etkileyerek, okulda ve derslerdeki başarısının düşmesine sebep olabilir (URL-2). Çalışmadan elde edilen bulgularla literatürdeki bulgular paralellik göstermekte ve bulgularımızı desteklemektedir. Erol (2020)'a göre okul öğrencilerin sosyalleşme ortamı olduğundan, okulların uzun süre kapalı kalması, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal durumlarını olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma, Covid-19 salgını sonrası okula başlayan öğrencilerin okula, okul kurallarına ve arkadaşlarına uyumlarını, akademik başarılarını ve başka sorunlar yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek ve sürecin kalitesini, başarı artırmak amacı ile yapılan bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinden sonra okulların tekrar açılmasına öğretmenlerin olumlu baktıkları, okula başlayan öğrencilerin arkadaşları ile uyum sağlamada, akademik yönden okula uyumlarında ve okul kurallarına uymada sorunlar yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Teknolojinin fazla kullanılmasından kaynaklı derslerden çabuk sıkılma, dikkat sürelerinin kısılması ve hareketlerinde yavaşlama, hantallaşma gibi sorunlar yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan uyum problemlerinin ve olumsuzlukların en aza indirilmesi önemlidir. Bunu sağlamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uzaktan eğitime herhangi bir sebepten dolayı katılamayan öğrencilerin eksikleri tespit edilip, eksiklerini tamamlamaları için destek eğitimleri verilebilir.

Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için sınıf öğretmenleri kendi sınıflarındaki olumsuz durumları da göz önüne alarak iş birliğine dayalı grup çalışmalarına, etkinliklere yer verebilir.

Sorunlarını şiddetle çözmeye çalışan, kaba sözler kullanan öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapıp, gerekirse rehberlik servisinden yardım alınabilir. Okul kuralları yeniden düzenlenip bu konuda öğrenciler ve veliler net olarak bilgilendirilebilir. Maske, mesafe, hijyen kurallarının önemi üzerinde durularak tekrar anlatılabilir.

İlkokul öğretmenleri ile yapılan bu nitel çalışma; kaynaştırma ve özel eğitim öğrenci velilerine; anaokulu, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik de yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- AYDOĞDU, S. (2008). *Okula Uyum Süreci Nasıl Olmalıdır?* 13 Kasım 2021 tarihinde <https://nptipmerkezi.com/okula-uyum-sureci> internet adresinden alındı.
- BAYINDIR, N. (2021). Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Rezilyans Düzeylerine İlişkin Algılar. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2021, 6(2), 353-362
- BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: *Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. AUAAd*, 6(3), 112-142.
- DAĞ, B.Ö. (2020). Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Birimi. Mültecilik Olgusu Bağlamında Okula Uyum. EKİM,2020. *multecilik-olgusu-baglaminda-okula-uyum-burcu-ozlem-dag (1).pdf*
- DEMIRCIOĞULLAR, H. VD. (2018). *Çocuğum Okula Başlıyor Ebeveynler İçin Bilgi Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6927 Yardımcı ve Kaynak Kitaplar Dizisi 1122 10160435 YocuYum Okula BaYIYyor.pdf*
- DOĞAN, S. VE KELLECI, M., SABANCIOĞULLARI, S., VE AYDIN, D. (2008). *Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52
- EKİZ, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- EROL, M. VE EROL, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın sürecinde Türkiye’de ve dünyada eğitim, 529-551. DOI: 10.37669/milliegitim.766194
- ESEN, Ö. E. (2018-2019). “Çocuklarda Okula Uyum Problemleri ve Çözümleri” makalesi *Okul Çağı Çocuğum* Prof. Dr. Haluk Yavuzer Remzi Kitabevi 17.Basım
- KARAKAŞ, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40, 541-573: s s 545 <https://doi.org/10.26650/SJ.2020.40.1.0048>
- LAKHANI, P. ve Chandel,P.K. (2017).School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students. *International Journal of Research in Social Sciences*. SSN: 2249-2496 Impact Factor: 7.081
- LEMANSKI, C. (2011). Access and assessment? Incentives for independent study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36, 565-581.
- M. N. EMİN VE M. ALTUNEL (2021). Koronavirüs Sürecinde Türkiye’nin Uzaktan Eğitim Deneyimi. SETA Yayınları, 190.sayfa 7
- MEB (2020). Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak. *Aileler İçin Çocuklara Yardım Rehberi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/21161548\\_brosur\\_cocuk\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161548_brosur_cocuk_son.pdf)
- OECD. (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and collaboration*. Erişim Adresi: [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/). İnternet adresine 25.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- ÖZEN ALTINKAYNAK, Ş. VE AKMAN, B. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Becerilerine Anne Baba Tutumlarının Etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- SERBEST, İ. (2021). Okula Uyum Süreci. *İTK Okulları Pdr Bölümü*. 25022019173155-okula-uyum-sureci-makele\_2.pdf
- ŞAHİN, E., (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XV, Sayı: 1
- TEDMEM. (2020). *Covid-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16: 104-122.ss 108

- UNESCO,2020. *Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü* Yayınevi; UNESCO, <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/unesco-covid-19-education-response-education-sector-issue-notes>. İnternet adresinden 11 Kasım 2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- UNICEF, (2020). *Covid-19 Sürecinde Sınıf İçinde Alınacak Önlemler. Öğretmenlerin Kendilerini ve Öğrencilerini Korumaları İçin İpuçları*. <https://www.unicef.org/turkey/hikayeler/covid-19-s%C3%BCrecinde-s%C4%B1n%C4%B1f-i%C3%A7inde-al%C4%B1nacak-%C3%B6nlemler> internet adresinden 19.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-1: (2021). *12 Adımda Çocuklarınızı Yeni Dönemde Okula Hazırlayın*; <https://www.okanhastanesi.com.tr/12-adimda-cocuklarinizi-yeni-donemde-okula-hazirlayin> internet adresinden 19 Kasım 2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-2 (2021). *Teknolojinin Zararları ve Yararları / Çocuklar İçin*. <https://www.mentalup.net/blog/teknolojinin-zararlari-ve-yararlari> internet adresinden 25.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları
- YILMAZ M. (2020). *Uzaktan Eğitimin İyileştirilmesi: Salgın Kaynaklı Eğitim Krizini Aşmak İçin Öneriler* (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- WILLYARD, C. (2021, Temmuz 8). *The Science Behind School Reopenings*. Nature, 595, 164-167. Türkçeleştiren: Seçil Cengizoğlu

# Examining The Problems Encountered in Students' School Adaptations After Covid 19 Pandemic According to Teacher Opinions<sup>1</sup>

Filiz ÜNAL<sup>2</sup>

Cited:

Ünal, F. (2022). Examining the problems encountered in students' school adaptations after covid 19 pandemic according to teacher opinions. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 363-375, DOI: 10.57135/jier.1103813

## Abstract

This study was carried out with the aim of determining the problems encountered in the adaptation of students to school after the Covid 19 epidemic, according to the opinions of teachers. In this study, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. 21 teachers from a primary school in Samsun were included in this research. While taking the opinions of the teachers about the problems encountered in the adaptation of the students to the school after the Covid-19 epidemic, the appropriate case method was used due to the fact that the group to be researched could be reached more easily and quickly from the purposeful sampling methods, and the data were collected using a semi-structured open-ended question form. In this form, teachers were asked 5 questions. The opinions of the teachers about the problems encountered in the adaptation of the students to the school after the Covid-19 epidemic were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the analysis; It has been revealed that teachers have a positive attitude towards the reopening of schools after the Covid-19 epidemic, considering that students who cannot participate in distance education for any reason are unsuccessful. It has been revealed that students who started school after the Covid-19 pandemic have problems in adapting to their friends, in communicating with their friends and sharing the same environment because they have been separated from their friends and teachers for a long time, and especially male students resort to violence and rude words to solve their problems. In addition, it has been revealed that students who are away from school and their friends are happy because they miss each other. There have been failures in the academic adaptation of students who started school after the Covid-19 Pandemic, especially those who could not receive parent support and could not participate in distance education. However, there was no academic incompatibility among the students who regularly attended distance education, and it was revealed that they adapted to the courses in a short time. It has been revealed that students who started school after the Covid-19 Pandemic had problems in adapting to school rules. The reason for this was that the students forgot the school culture during their stay at home, affecting their adaptation to the school. In addition, it has been observed that some students adapt to the school rules in a short time. It has been revealed that students who started school after the covid-19 pandemic have problems in adapting to school, mask, distance and complying with hygiene rules, and problems arising from excessive use of technology during their stay at home. In addition, it has been determined that students become clumsy and get sick very quickly.

Keywords: Covid 19, school adaptation, distance education

## INTRODUCTION

Covid-19 (Coronavirus) is a contagious and deadly disease that emerged in Wuhan city of China's Hubei province in December 2019 and continues to spread all over the world, causing a pandemic. The Covid-19 epidemic has spread rapidly all over the world since the day it emerged, not only threatening human health and health systems, but also shaking all the orders that make up social life (Karakas,2020:245).

<sup>1</sup> This study was produced from the revised and improved version of the paper presented at EYFOR-XIII on May 11-15, 2022.

<sup>2</sup> Teacher, Ministry of National Education, Samsun, unal.filiz38@gmail.com, orcid.org/0000-0001-8696-2793

This tremor that took place all over the world, including Turkey, economy, tourism, health, education and so on. Areas had a negative impact. In many countries, schools, universities and other educational institutions were temporarily closed to reduce the spread of the virus, and according to UNESCO data, 92% of the global world was affected and face-to-face education was suspended. Formal education was suspended around the world, followed by distance education gradually (UNESCO,2020; Emin and Altunel, 2021). With the transition to distance education, learning losses and incomplete learning were encountered, and the lack of tools and applications used in distance education was not ignored. In this context, various search paths were made in Turkey and these deficiencies were tried to be eliminated by establishing EBA TV. In this process, EBA TV has been widely used due to its ease of access. However, the disadvantages of EBA TV are the lack of teacher-student interaction, the inability of the student to receive feedback, and the failure of students who do not have the ability to work on their own (Willyard, 2021). With the introduction of distance education into our lives, parents have seen that their children are exposed to the negative aspects of social media and that they have more difficulty and regression to adapt to teaching from the screen, especially students with low academic success (TEDMEM, 2020). Since the school is the socialization environment of the students, the long-term closure of the schools adversely affected the physical, mental and spiritual conditions of the students (Erol,2020).

Social development first begins in the family and continues at school. Adaptation of students to school, friends and teachers may vary according to individual differences. The problem in adapting to school does not arise only from the individual. In addition to individual differences, many factors such as the child's previous school experience, the child's developmental characteristics, and the attitudes of families affect school adjustment (Kızıldağ, 2009; Özcan, 2012; Özcan & Aydoğan, 2014; cited in Türker, M. & Tunç, E.; Esen,2018-2019). At the beginning of each academic year, a difficult period begins for students and their families. Especially when students return to school after a long vacation, they may show negative reactions. These reactions in the process of adaptation to school are not only seen when the student starts school for the first time. It can also be seen in many children who have gone to kindergarten for a few years and have come to start primary school (Serbest, 2021).

Even we adults have a hard time adapting to the pandemic in the process. The group most affected by this difficult process is school-age children. Therefore, it can be thought that children who start school in the pandemic may experience some problems in compliance with the pandemic and the rules it brings, as well as their adaptation to school. When this situation is matched with the pandemic process, it can make it difficult for children to adapt to school (URL1).

Adaptation is the child's ability to establish and maintain a balanced relationship between his existing characteristics and his/her self and the environment he/she lives in. Children who can establish healthy relationships with themselves and their environment are compatible children (Doğan, Kelleci, Sabancıoğulları, & Aydın, 2008). Adaptation to school is the degree of harmony between the qualifications required by the school and the qualifications that children have (Spencer, 1999; Akt Özen Altunkaynak & Akman, 2018). The student who does not have problems in the adaptation process can have high self-confidence, actively participate in the education-teaching environment and, accordingly, have high academic success. The child's love for school is an indicator of school adjustment (Geçin,2016; cited by M. Türker & E. Tunç,2021:108). Of course, adaptation to school includes not only the success of the student in his lessons, but also the harmony in teacher and friend relations. The student should also adapt to the rules of the school and class, to communicate with adults, to be in the same environment with their peers for a long time (Lakhani&Chandel,2017; Demircioğulları et al.,2018).

Undesirable behaviors such as introversion, excessive shyness, restlessness, bedwetting, and school phobia can be observed in children who cannot adapt to school (Aydoğan,2008).

“Even if the child gets sick, the school takes a long vacation, the death of a loved one, the arrival of a sibling, the change of teachers and migration, even if adaptation to the school is achieved, this can have negative effects on the children.” (Third, 2019; Act. Dag, 2020: 2). There are also limited studies on the situations that students will experience during the return to school process after Covid-19. Adaptation to school has generally been in question for pre-school, 1st grade and refugee children. Unlike these situations, after the pandemic that lasted for one and a half years, students had to adapt to school again when they returned to school. The study to be carried out for this purpose is important in terms of determining the school adaptation status of the students after the Covid-19 process, contributing to the better planning of the studies to be applied in cases such as natural disasters and epidemics that we may encounter, and determining the needs of the students.

### ***Purpose of the research***

The aim of this study is to evaluate the problems encountered in the adaptation of students to school after the Covid-19 epidemic by teachers. In this direction, answers to the following problems were sought. of teachers;

1. What are his views on reopening schools after the Covid-19 outbreak?
2. What are the opinions of the students who started school after the Covid-19 epidemic about whether they have problems in adapting with their friends?
3. What are the opinions of the students who started school after the Covid-19 epidemic about whether they experience problems in academic (course success) adaptation?
4. What are the opinions of your students, who started school after the Covid-19 epidemic, about whether they have problems in adapting to school rules?
5. What are the opinions of students who started school after the Covid-19 epidemic, whether they have other problems in adapting to school?

### **METHOD**

This study, which was conducted to get the opinions of teachers about the problems encountered in the adaptation of students to school after the Covid-19 epidemic, is qualitative research. “Qualitative research; It is research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way” (Glazer, 1978; cited in Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 41). Qualitative research approach is preferred to examine the experiences of the researched people and to better understand emotions, thoughts, processes and people (Ekiz, 2020). In our study, we used the qualitative research method to get the opinions of teachers about the problems encountered in the adaptation of students to school after the Covid-19 epidemic, and to benefit from their experiences, feelings and thoughts in this process.

### ***Participants***

21 people from 2nd, 3rd and 4th grade teachers from a primary school in Samsun were included in the study. First grade teachers were not included in the study because they started education remotely during the epidemic. Among the purposeful sampling methods, the appropriate case method was used because it was easier and faster to reach the group to be researched (Ekiz, 2020).

Table 1. Demographic Information of Participants

Code Name	Gender	Graduation	Professional Seniority
Ö1	K	undergraduate	21-25 years
Ö2	K	undergraduate	21-25 years
Ö3	K	undergraduate	21-25 years
Ö4	K	undergraduate	11-15 years
Ö5	E	undergraduate	26 years and above
Ö6	E	undergraduate	21-25 years
Ö7	K	undergraduate	21-25 years
Ö8	E	undergraduate	21-25 years
Ö9	E	undergraduate	21-25 years
Ö10	E	undergraduate	26 years and above
Ö11	K	undergraduate	26 years and above
Ö12	E	undergraduate	21-25 years
Ö13	K	Undergraduate	21-25 years
Ö14	E	Undergraduate	16-20 years
Ö15	E	Undergraduate	26 years and above
Ö16	E	Undergraduate	21-25 years
Ö17	E	Undergraduate	16-20 years
Ö18	E	Undergraduate	21-25 years
Ö19	K	Master's Degree	11-15 years
Ö20	E	Undergraduate	16-20 years
Ö21	K	Undergraduate	21-25 years

As shown in Table 1, 9 of the teachers participating in the research were female and 12 were male. As professional seniority, 2 of the teachers have 11-15 years, 3 of them have 16-20 years, 12 of them have 21-25 years, 4 of them have 26 years or more professional experience.

### Data Collection Tools

#### Measuring Tool

In the study, the data were collected using a semi-structured open-ended question form developed by the researchers in line with this study, which was carried out for the teachers to evaluate the problems encountered in the school adjustment of the students after the Covid-19 epidemic. In the semi-structured interview, the interview questions are prepared in advance by the researcher and flexibility is provided to the researcher during the interview (Ekiz, 2020).

To the participants; Opinions about the reopening of schools after the Covid-19 epidemic, the opinions of the students who started school about whether they have problems in adapting with their friends, the opinions of the students who started school whether they have problems in adapting to academic (course success) or not, the opinions of the students who started school to adapt to the school rules. Questions were prepared in order to get their opinions about whether they have problems or not and whether the students who start school experience other problems in adapting to school.

#### Meeting

After the Covid-19 epidemic, interview questions were prepared for the teachers to evaluate the adaptation of the students to the school, these questions were first submitted to the opinion of three experts, and the final form of the semi-structured interview questions was created in line with the feedback received. For the reliability of the form, a preliminary application was made to five primary school teachers included in the research.



## **Process**

In the semi-structured interview form, in the first part, two questions under the title of personal information; In the second part, there are five questions under the heading of interview questions. 21 classroom teachers were interviewed and their identities were kept confidential. Interview forms were given to each teacher in a sealed envelope and received in a sealed envelope. Flexibility was provided in time for them to answer questions. The interviews were held in the first semester of the 2021-2022 academic year. In the research, 42 pages of raw data were obtained.

## **Analysis of Data**

Descriptive analysis technique was used to evaluate the data obtained from interviews with teachers in a primary school in Canik district of Samsun province on a completely voluntary basis in this study, which was conducted to examine the problems encountered in the adaptation of students to school after the Covid-19 epidemic, according to the opinions of teachers. In descriptive analysis, the question or topic used in data collection tools such as observation and interview used in the research is made a title, and analyzes are revealed by making direct quotations from the data that are suitable for the title (Ekiz, 2020: 86). By examining the data obtained in our research, coding was made and categories were created. The real names of the participants were not used, and the teachers were given codes such as S1, S2, S3,..., S19, S20. The answers in the interview form were converted into tables, evaluated, and interpreted by calculating their frequencies.

## **RESULTS**

In this part of the research, the data were directly taken and interpreted according to the opinions obtained by the teachers' evaluation of the problems encountered in the adaptation of the students to the school after the Covid-19 epidemic. The data obtained as a result of the analysis of the answers received from the teachers are given in tables below.

The teachers were asked for their opinions on the reopening of schools after the Covid-19 epidemic, and the data according to the answers received are shown in Table 2.

Table 2. Opinions of teachers about reopening schools after the Covid-19 outbreak

Situation (f)	Opinions	Teachers	f
Positive 18	Opening schools is the right decision in terms of education and training.	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20,Ö21	18
	I think that in distance education, children are negatively affected academically and socially.	Ö4, Ö21	2
	There were missing and unfinished aspects in distance education, learning losses were seen.	Ö8, Ö20	2
	Disadvantaged children could not benefit enough from distance education.	Ö14	1
	It is difficult to evaluate students remotely.	Ö21	1
	Schools should not be closed when everywhere is open.	Ö1	1
	Distance education cannot replace face-to-face education.	Ö6	1
	Keeping students away from school discipline has a negative impact on all aspects.	Ö2	1
	Education is continuous, life goes on, and education should be continued by taking precautions.	Ö12	1
Partially Positive 3	I look at the opening of schools positively, but it should have continued in a diluted form (the duration and number of classes should be reduced, the break period should be shortened, there should be no lunch break).	Ö18	1
	I am positive about the opening of schools, but there should have been face-to-face training two days a week.	Ö5	1
	I look at the opening of schools positively, but in crowded schools, dual education should have been started.	Ö3	1

When Table 2 is examined, 18 of the teachers stated that they were positive about the reopening of schools after the Covid-19 pandemic. 3 of the teachers expressed a partially positive opinion about the reopening of schools. The views of some of the teachers, who were partially positive about the opening of schools, are as follows:

"I am positive about the opening of schools, but diluted measures should have been taken as before. For example, the lessons are 30 minutes. and 5 hours, recesses 15 minutes. it could be. It shouldn't have been a lunch break." (T5) "I think positively about the opening of schools, but in crowded schools, dual education should have been started." (S3).

The views of some of the teachers who positively viewed the opening of schools are as follows:

"The opening of schools has definitely been better for the education and training of children. It is difficult to evaluate every subject from a distance. It is also important for their socialization." (S21) "I think it is the right decision. Since disadvantaged children cannot benefit from distance education sufficiently, I saw that their grade levels differ as in multigrade classes." (T14)

The teachers were asked whether the students who started school after the re-opening of the schools after the Covid-19 pandemic had problems in harmony with their friends, and the data are shown in Table 3 in line with the answers received.

Table 3. Opinions of teachers about whether students who started school after the Covid-19 epidemic had problems in adapting with their friends.

Situation (f)	Opinions	Teachers	f
<b>Compliance Problem Occurred</b> 13	Fighting and aggressive movements were observed.	Ö2, Ö5, Ö6, Ö14, Ö19	5
	There were problems in sharing the same environment.	Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17	5
	In the first weeks, they had communication problems in their friendship relations.	Ö10, Ö16, Ö17, Ö21	4
	Gaming habits have changed.	Ö2, Ö3, Ö15	3
	There was a problem in group work.	Ö7	1
<b>No Compatibility Problems</b> 8	Students who come together after a long time are more compatible because they are happy.	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20	8

When Table 3 is examined, 13 of the teachers stated that the students who started school after the Covid-19 epidemic had problems in adapting with their friends, and 8 of them stated that they did not have any problems. The opinions of some teachers who said that students had problems in adapting with their friends after the Covid-19 pandemic are as follows:

*"There were communication problems. Since they only spent time with their family members at home, they had difficulty in adapting to social life again. They moved away from socialism and exhibited more individual behaviors." (T17) "There were problems in sharing the same environment with friends and playing games together. They started to complain a lot about each other." (T2)*

The opinions of some teachers who say that students do not have problems in adapting with their friends after the Covid-19 pandemic are as follows:

*"They did not live, on the contrary, they behaved more harmoniously because they missed each other." (T12) "There was absolutely no such problem in my class" (T8)*

The teachers were asked whether the students who started school after the reopening of the schools after the Covid-19 epidemic experienced problems in their academic adjustment, and the data are shown in Table 4 in line with the answers received.

Table 4. Teachers' views on whether students who started school after the Covid-19 epidemic experienced problems in their academic adjustment

Situation (f)	Opinions	Teachers	f
<b>Compliance Problem has Occurred</b> 17	Students who could not participate in distance education due to various reasons had a lack of subject and a regression in their success, and there were level differences between the students.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21	8
	There was a decline in the ability to use a notebook and write.	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	4
	Students who got used to distance education had difficulty in following the instructions.	Ö7, Ö11, Ö12	3
	Students who could not receive parent support in distance education experienced learning loss.	Ö6, Ö20	2
	Technology has negatively affected the education of students.	Ö10	1
<b>No Compatibility Problem</b> 4	There was no problem with the children whose parents were interested and the students who regularly attended the live lesson.	Ö1, Ö16, Ö18, Ö19	4

When Table 4 is examined, 17 of the teachers stated that the students who started school after the Covid-19 epidemic had problems in their academic adjustment, and 4 of them stated that they did not have any problems in their academic adjustment. The opinions of some of the teachers who stated that they have problems in adapting academically are as follows:

*"There were no problems with students participating in distance education. Students who did not participate in distance education experienced a lack of knowledge. They came to them as they forgot what they knew during the pandemic process that seemed like a holiday." (T13) "We had academic problems, not repeating the subjects learned in distance education at home enough, not attending classes regularly, experiencing problems with the internet caused the students to regress academically." (T4)*

One of the teachers who did not have academic problems, the teacher with the code Ö1 said, "No, it did not happen. Only foreign students who could not attend the live lesson fell behind in reading and writing. The class recovered in a fortnight and was at its own pace." expressed his views. The teacher coded Ö18 expressed his views as "They did not have any problems. Since we were meticulous in distance education, distance education was efficient, students had already achieved academic success." stated as.

The teachers were asked whether the students who started school after the reopening of the schools after the Covid-19 epidemic experienced problems in their academic adjustment, and the data in line with the answers received are shown in Table 5.

Table 5. Opinions of teachers about whether students who started school after the Covid-19 epidemic had problems in adapting to school rules

Situation (f)	Opinions	Teachers	f
<b>Compliance Problem Occurred</b> has 16	There were problems following the ground rules. (talking without raising a finger, walking around the classroom, interrupting your friend...)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21	13
	There was a problem in complying with the new rules.	Ö10, Ö16	2
	The way students address teachers has changed.	Ö16	1
	There was a problem of compliance with the school entrance and exit hours. Problems were observed in the use of school toilets. There was a desire to go to recess early on time.	Ö19	1
<b>No Compatibility Problem</b> 5	There was no problem in complying with the school rules.	Ö1, Ö9, Ö12, Ö18, Ö20	5

When Table 5 is examined, 16 of the teachers stated that the students who started school after the Covid-19 epidemic had problems in adapting to the school rules, and 5 of them stated that they did not have any problems in adapting to the school rules. The opinions of some of the teachers who said that they had problems in adapting to the school rules are as follows:

*"We encountered problems such as not following the rules during school entry and exit times, the desire to go to breaks earlier than the time, and the improper use of school toilets." (T19) "I had to teach school and classroom rules all over again. I didn't get very far. The situation at the school is not much different." (T8)*

The opinions of some of the teachers who said that they did not have problems in adapting to the school rules are as follows:

*"I did not observe a significant amount of compliance issues. It is the place to say as much as the amount experienced during normal summer vacation returns. After a while, the rules started to settle down again." (T20)*

The teachers were asked whether the students who started school after the reopening of the schools after the Covid-19 epidemic experienced other problems other than the problems mentioned in the above tables in adapting to the school, and the data are shown in Table 6 in line with the answers received.

Table 6. Opinions of teachers about whether students who started school after the Covid-19 epidemic experienced other problems in adapting to school

Situation (f)	Opinions	Teachers	f	
<b>Compliance Problem Occurred</b> 14	has	Problems were encountered in complying with mask, distance and hygiene rules.	Ö3, Ö10, Ö20, Ö21	4
		They forgot the school culture, but they adapted better over time.	Ö2, Ö5, Ö20	3
		Problems caused by excessive use of technology during their stay at home.	Ö7, Ö17	2
		They get bored very quickly, their attention span is shortened.	Ö6, Ö11	2
		They get sick very quickly now. Their movements slowed and they became clumsy.	Ö15, Ö16	2
		Violence, fighting and rude words were seen among male students, while female students became egocentric.	Ö14	1
		Irregularity in students who cannot attend the live lesson	Ö13	1
		They are constantly asking for games.	Ö6	1
<b>Compliance Problem Occurred</b> 7	has 7	There were no other problems in the adaptation of the students to the school.	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö18, Ö19	7

When Table 6 is examined, 14 of the teachers stated that students who started school after the Covid-19 epidemic had other problems in adapting to school, and 7 of them stated that they did not encounter any other problems in adapting to school. The opinions of some of the teachers who stated that they had other problems in adapting to the school are as follows:

*"I have observed that children who stay at home for a long time become physically clumsy and slow down in their movements. The number of students who behave like they are at home in the classroom has increased."(T16) "I saw that the attention span and perception of the students were low due to the fact that the students did not use technological devices such as computers, tablets and phones correctly during their stay at home. They confuse reality with virtual life. They act as if the teacher is on the screen and not in the classroom." (T17) "There were problems in complying with the mask, distance and hygiene rules. Despite the warnings, masks are not worn, there is no social distance. The physical conditions of the schools do not recognize any space to leave this distance. Children sit in pairs, and our garden cannot offer enough space."(T3)*

The opinions of some of the teachers who stated that they did not experience other problems in adapting to the school are as follows:

*"My class has never had such a problem. On the contrary, they feel sad on the days when it will be a holiday."(T18)*

## RESULTS AND DISCUSSION

This study aims to determine the problems encountered in the adaptation of students who started school after the Covid-19 epidemic process. and 4th grade teachers' opinions. This research was carried out with the aim of determining the school adaptation status of the students after the Covid-19 process, contributing to the better planning of the studies to be applied in cases such as natural disasters and epidemics that we may encounter, and determining the needs of the students. Five questions were asked to the teachers participating in the research, and tables were created with the data obtained from the answers received. The teachers who participated in the study on the reopening of schools after the Covid-19 pandemic; The opinions of the students about adapting to their friends, academically adapting,

adapting to school rules, adapting to school and whether they have any other problems were taken.

It has been determined that teachers have a positive attitude towards the reopening of schools after the Covid-19 epidemic process. According to the findings, regarding the reopening of schools, teachers; They stated that there are disadvantaged students who cannot participate in distance education for any reason, students are negatively affected academically and socially, and it is difficult to evaluate students remotely. Willyard (2021) stated in his study that children who receive distance education are negatively affected academically, especially those who are already behind, have more difficulty and regress. The findings obtained from the study and the findings in the literature show parallelism and support our findings. In their study, Yurtbakan and Akyıldız (2020) stated that primary school students prefer face-to-face education because they can learn lessons more easily and effectively.

According to another result of the study, after the Covid-19 epidemic, the majority of teachers stated that students who started school had problems in adapting with their friends. According to the findings, teachers, regarding students' adaptation with their friends; They found that students who are used to staying alone at home during the distance education process do not want to share the same environment with their friends because they cannot adapt to school (Lakhani&Chandel,2017; Demircioğulları et al., 2018) and exhibit aggressive behaviors, resulting in fighting behavior. They stated that their playing habits have changed, that students have behavioral problems such as fighting and saying bad words, and that they do not want to share the same environment with their friends. Erol (2020) stated in his study that students who have been away from their friends and teachers for a long time, that is, from their social environment, have communication problems with their friends. Aydoğdu (2008), General Directorate of Special Education and Guidance Services (MEB,2020) are similar to the study of Erol (2020). Different from this, some of the teachers in the study stated that the students did not have problems in adapting with their friends. The teachers stated that the students who came together after a long time were more harmonious because they were happy. In his study, Erol (2020) concluded that students miss school, teachers and friends.

As a result of the findings related to the academic problems of the students, the majority of the teachers stated that the students who started school after the Covid-19 epidemic experienced problems in their academic adaptation to the school. According to the findings obtained; Students who could not participate in distance education due to various reasons were found to be lacking in subjects, using a notebook, and regressing in their writing skills. Willyard (2021) stated that there was a regression in the use of notebooks and writing skills, since the teacher could not interfere with the use of notebooks in distance education. It has been determined that there are level differences between the students who participate in distance education and those who cannot, and that technology affects the education of students negatively. (TEDMEM,2020). In addition, it has been concluded that students who are accustomed to distance education have difficulty in complying with the instructions, and students who cannot receive parent support in distance education experience learning loss (OECD, 2020). Like students who take a break from school for any reason, it has been determined that students regress academically during the Covid-19 pandemic period. The findings obtained from the studies support the studies in the literature. It is seen that distance education has a negative effect on the academic success of students. In the study, it was also determined that there were no adjustment problems in the academic success of the students. According to Yılmaz (2020), we can say that students who regularly attend live classes and receive parent support in this process have not experienced academic adaptation problems.

According to the data obtained from the research, it was determined that the students who started school after the Covid-19 epidemic had problems in adapting to the school rules. According to the findings, teachers have problems such as students complying with school entry and exit times after the distance education process, using school toilets, complying with

mask, distance, hygiene rules (UNICEF, 2020), obeying basic rules, and wanting to leave the breaks early (Aydoğdu, 2008). They expressed their experiences. Students' compliance with the basic rules; In other words, it was concluded that they had problems in adapting to the rules such as speaking without raising their hands, walking around the classroom, interrupting their friend. It has been stated that this negatively affects education. In his study by Bayındır (2020), it was concluded that the students returning to school after distance education should regain the classroom and school rules. According to Şahin (2002), for an effective education, a suitable classroom environment, efficient teacher-student communication and an order created with mutually determined classroom rules are required.

As a result of the findings about the problems whether students have other problems in adapting to school or not, other problems have been experienced in the adaptation to school of students who started school after the Covid-19 epidemic. According to the findings, the teachers found that the students were quickly bored with the lessons, shortening their attention span, slowing down in their movements, and clumsiness due to the excessive use of technology during their stay at home. Excessive use of technology can cause problems such as distraction and concentration impairment. This situation may negatively affect the academic success of the child and cause a decrease in his success in school and lessons (URL-2). The findings obtained from the study and the findings in the literature show parallelism and support our findings. According to Erol (2020), since the school is the socialization environment of the students, the long-term closure of the schools negatively affects the physical, mental and spiritual conditions of the students.

As a result, this study was carried out to determine whether the students who started school after the Covid-19 epidemic adapt to school, school rules and friends, their academic success and whether they experience other problems and to increase the quality of the process and success. It was concluded that the teachers viewed the reopening positively, and the students who started school had problems in adapting to their friends, in adapting to the school academically and in complying with the school rules. They also stated that they experience problems such as getting bored quickly from the lessons, shortening their attention span, slowing down their movements, and becoming clumsy due to the excessive use of technology. It is important to minimize the adaptation problems and negativities that arise. Suggestions to achieve this are presented below:

The deficiencies of the students who cannot attend distance education for any reason can be determined and support trainings can be given to complete the deficiencies.

In order to improve friendship relations, classroom teachers can include collaborative group work and activities, taking into account the negative situations in their classrooms.

Interviews can be made with the parents of students who try to solve their problems with violence and use rude words, and help can be obtained from the guidance service if necessary. School rules can be rearranged and students and parents can be clearly informed about this issue. It can be explained again by emphasizing the importance of mask, distance and hygiene rules.

This qualitative study with primary school teachers; to the parents of mainstreaming and special education students; It can also be done for kindergarten, middle school and high school teachers.

## REFERENCES

- AYDOĞDU, S. (2008). *Okula Uyum Süreci Nasıl Olmalıdır?* 13 Kasım 2021 tarihinde <https://nptipmerkezi.com/okula-uyum-sureci> internet adresinden alındı.
- BAYINDIR, N. (2021). Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Rezilyans Düzeylerine İlişkin Algılar. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2021, 6(2), 353-362
- BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: *Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. AUAd*, 6(3), 112-142.
- DAĞ, B.Ö. (2020). Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Birimi. Mültecilik Olgusu Bağlamında Okula Uyum. EKİM,2020. *multecilik-olgusu-baglaminda-okula-uyum-burcu-ozlem-dag (1).pdf*



- DEMİRCİOĞULLAR, H. VD. (2018). *Çocuğum Okula Başlıyor Ebeveynler İçin Bilgi Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6927 Yardımcı ve Kaynak Kitaplar Dizisi 1122 10160435\_YocuYum\_Okula\_BaYIYyor.pdf*
- DOĞAN, S. VE KELLECI, M., SABANCIOĞULLARI, S., VE AYDIN, D. (2008). *Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52
- EKİZ, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- EROL, M. VE EROL, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın sürecinde Türkiye’de ve dünyada eğitim, 529-551. DOI: 10.37669/milliegitim.766194
- ESEN, Ö. E. (2018-2019). “Çocuklarda Okula Uyum Problemleri ve Çözümleri” makalesi *Okul Çağı Çocuğu* Prof. Dr. Haluk Yavuzer Remzi Kitabevi 17.Basım
- KARAKAŞ, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40, 541–573: s s 545 <https://doi.org/10.26650/SJ.2020.40.1.0048>
- LAKHANI, P. ve Chandel,P.K. (2017).School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students. *International Journal of Research in Social Sciences*. SSN: 2249-2496 Impact Factor: 7.081
- LEMANSKI, C. (2011). Access and assessment? Incentives for independent study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36, 565–581.
- M. N. EMIN VE M. ALTUNEL (2021). Koronavirüs Sürecinde Türkiye’nin Uzaktan Eğitim Deneyimi. SETA Yayınları, 190.sayfa 7
- MEB (2020). Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak. *Aileler İçin Çocuklara Yardım Rehberi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/21161548\\_brosur\\_cocuk\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161548_brosur_cocuk_son.pdf)
- OECD. (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and collaboration*. Erişim Adresi: [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/). İnternet adresine 25.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- ÖZEN ALTINKAYNAK, Ş. VE AKMAN, B. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Becerilerine Anne Baba Tutumlarının Etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- SERBEST, İ. (2021). Okula Uyum Süreci. *İTK Okulları Pdr Bölümü*. 25022019173155-okula-uyum-sureci-makele\_2.pdf
- ŞAHİN, E., (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XV, Sayı: 1
- TEDMEM. (2020). *Covid-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16: 104-122.ss 108
- UNESCO,2020. *Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü* Yayınevi; UNESCO, <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/unesco-covid-19-education-response-education-sector-issue-notes>. İnternet adresinden 11 Kasım 2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- UNICEF, (2020). *Covid-19 Sürecinde Sınıf İçinde Alınacak Önlemler. Öğretmenlerin Kendilerini ve Öğrencilerini Korumaları İçin İpuçları*. <https://www.unicef.org/turkey/hikayeler/covid-19-s%C3%BCrecinde-s%C4%B1n%C4%B1f-i%C3%A7inde-al%C4%B1nacak-%C3%B6nlemler> internet adresinden 19.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-1: (2021). *12 Adımda Çocuklarınızı Yeni Dönemde Okula Hazırlayın*; <https://www.okanhastanesi.com.tr/12-adimda-cocuklarinizi-yeni-donemde-okula-hazirlayin> internet adresinden 19 Kasım 2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-2 (2021). *Teknolojinin Zararları ve Yararları / Çocuklar İçin*. <https://www.mentalup.net/blog/teknolojinin-zararlari-ve-yararlari> internet adresinden 25.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları
- YILMAZ M. (2020). *Uzaktan Eğitimin İyileştirilmesi: Salgın Kaynaklı Eğitim Krizini Aşmak İçin Öneriler* (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- WILLYARD, C. (2021, Temmuz 8). *The Science Behind School Reopenings*. Nature, 595, 164-167. Türkçeleştiren: Seçil Cengizoglu

# Evli Kadınların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Evlilik Uyumları Üzerindeki Etkisi<sup>1</sup>

## The Effect of Emotional Intelligence Levels of Married Women on Marriage Adjustment

Halil ÖZGEN<sup>2</sup>

Murat KOÇ<sup>3</sup>

Yonca BİR<sup>4</sup>

Atıf:

Özgen, H., Koç, M. ve Bir Y. (2022). Evli kadınların duygusal zekâ düzeylerinin evlilik uyumları üzerindeki etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 376-383, DOI: 10.57135/jier.1199779

### Öz

Bu araştırmada evli kadınların duygusal zekâ düzeyleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkilerin araştırılması ve evlilik uyumu üzerinde etkili olan duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Adana, Ankara, Antalya, İzmir, İstanbul ve Kocaeli illerinde yer alan özel aile danışmanlık merkezlerine başvuran 432 evli kadınla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, evlilik uyumu ile iyi oluş ve öz kontrol düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde; duygusallık ve sosyallik düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler tespit edilmiş; iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık düzeylerinin evlilik uyumları üzerinde anlamlı ve pozitif etkilerinin olduğu; evlilik uyumu artışında en önemli etkinin iyi oluş düzeyinden kaynaklı olduğu gözlenmiştir. Duygusal zekâ düzeylerinden sosyallik düzeyinin ise evlilik uyumu üzerinde önemli etkisinin olmadığı bulunmuştur. Sosyal anlamda bu çalışmadan elde edilen sonuçların toplumun yapı taşı olan aileye ve aile danışmanlığı süreçlerine katkı sağlayacağı ve özellikle iş-yaşam dengesinde önemli bir etkisi olduğu bilinen evlilik uyumunun, evlilik değişkeni bağlamında kadın çalışanların verimliliklerini artırıcı yeni bir bakış açılarını geliştirilmesine katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ düzeyleri, evlilik uyumu, evli kadınlar, aile danışmanlığı merkezi*

### Abstract

*In this study, it was aimed to investigate the relationship between the emotional intelligence levels of married women and their marital adjustment and to examine the emotional intelligence levels that are effective on marital adjustment. The research was carried out with 432 married women who applied to private family counseling centers in Adana, Ankara, Antalya, Izmir, Istanbul and Kocaeli. According to the results of the research, there was a moderate positive correlation between marital adjustment, well-being, and self-control; positive and weak statistically significant relationships were found between emotionality and sociability levels; well-being, self-control and emotionality levels have significant and positive effects on marital adjustment; It was observed that the most important effect on the increase in marital adjustment was due to the level of well-being. It was found that the level of sociability, one of the emotional intelligence levels, did not have a significant effect on marital adjustment. It is evaluated that the results obtained from this study in the social sense will contribute to the family, which is the building block of the society, and to the family counseling processes, and that marital adjustment, which is known to have a significant effect on the work-life balance, will contribute to the development of a new perspective that will increase the productivity of female employees in the context of the marriage variable.*

*Key Words: Emotional intelligence levels, marriage adjustment, married women, family counseling center*

<sup>1</sup> Bu makale "Evli Kadınlarda Duygusal Zekâ ve Evlilik Uyumu İlişkisi Aile Danışmanlığı Merkezi Örneği" başlıklı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Psikolog, Çukurova Aile Danışma Merkezi, Adana-Türkiye, [ozgenhalil@gmail.com](mailto:ozgenhalil@gmail.com), orcid.org/0000-0002-1567-3094

<sup>3</sup> Doç. Dr. Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mersin-Türkiye, [muratkoc@cag.edu.tr](mailto:muratkoc@cag.edu.tr), orcid.org/0000-0002-3848-3111

<sup>4</sup> Öğr. Gör., Çağ Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Mersin-Türkiye, [yoncabir@cag.edu.tr](mailto:yoncabir@cag.edu.tr), orcid.org/0000-0002-4997-4010

## Giriş

Kişiler arası iletişimlerin çok yoğun yaşandığı toplumsal bir kurum olarak ifade edilebilen evlilik, ailenin temeli olarak kabul edilmektedir. Toplumun temel taşı olan aile kurumunun sağlıklı olması toplumun sağlığı için de önemlidir. Aile içindeki eşlerin birbirleriyle olan ilişkisi ve uyumu toplumda yaşayan bireylerin ilişki ve uyumunun bir örneğidir. Dolayısıyla eşler arasında uyum sağlıklı bir evlilik için önemlidir. Evliliği ilgilendiren konularda karşılıklı iletişim kuran, fikir ortaklığı içinde sorunlarını olumlu biçimde çözebilen çiftlerin evlilikte uyumlu oldukları düşünülmektedir. Bu anlamda hayatlarını bir araya getiren çiftlerin evlilikte mutlu olma durumunun ilişki kurma yetenekleri ile ilgili olduğu söylenebilmektedir.

Evli bireyler arasında duygusal paylaşımların eksik olması, problemlerin çözümünde empatiden uzaklaşılması, huzursuzluğun artmasına, iletişim sorunlarına ve çatışmanın meydana gelmesine neden olmaktadır. Tüm bunlar evlilikte uyumu bozan etkenlerdir. Bu açıdan kişiler arası iletişimlerin kalitesi evlilik kurumu için de önemlidir. Evlilikte meydana gelen sorunların farkında olunması ve çözülmesi önemli bir ilişki kurma becerisidir. Etkili sorun çözme yöntemleri kullanan çiftlerin daha anlamlı, mutlu ve uyumlu çiftler olduğu görülmektedir (Erbek vd., 2005). Evlilikte çiftlerin zayıf ve güçlü taraflarını tanınması, duygu ve davranışlarını kontrol altına alabilmesi, eşlerinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması gerekmektedir. Bireyin yaşamda karşılaştığı problemleri çözme adına kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması ve diğerleriyle iletişim kurması yeteneği olarak ifade edilen duygusal zekâ, iletişim ve çatışmanın yoğun olduğu evliliklerde uyum için işe yarayacak bir kişisel özelliktir.

Çiftlerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ve iş hayatında kadınların artışı evlenme yaşını ve oranını düşürürken günümüz yaşam alışkanlıklarının insanları bireysel yaşama yönlendirmesi, kadınların hak arayışlarının ön plana çıkması ve boşanmanın hukuken kolaylaştırılması ile birlikte boşanma ile ilgili olumsuz toplumsal algının değişimi boşanma oranlarının artmasına sebep olabilir sebeplerdir (Binay, 2018). Bu durum evlilik kurumunun korunması adına yapılan araştırmaların önemini ortaya çıkarmaktadır. Evlilikte çiftlerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça birbirlerini dinlemesi ve anlaması, birbirlerine saygı göstermesi, değer vermesi ve mutlu olma olasılıkları da artmaktadır (Gottman ve Silver, 2017).

Bu açıdan duygusal zekânın evliliği olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Duygusal zekânın yetersiz olduğu durumlarda ise evlilik ilişkilerinde uyum sorunları meydana gelmektedir (Gottman, 1994). Duygusal zekâsı yüksek bireylerin diğer insanlarla iletişim kurma ve yürütme konusundaki başarısı düşünüldüğünde, evli çiftlerin boşanma ihtimalini azaltmada duygusal zekanın işe yarayacağı söylenebilir. Başkalarının duygularını farkedebilmek ya da başka bir deyişle empati kurabilmek, duygusal zekanın vazgeçilemez özelliklerinden biridir (Tuğrul, 1999). Duygusal zekâsı yüksek kişiler diğerlerinin ihtiyacı olan şeyi ve ne istediklerini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdırlar. Bu kapsamda, evlilikte uyum sorunlarının çözümü ile ilişkili bir kavram olan duygusal zekânın sağlıklı evliliklerin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle, bu çalışmada evli kadınların duygusal zekâ düzeylerinin (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) evlilik uyumları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır; duygusal zekânın önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin, özellikle iş-yaşam dengesinde evlilikte uyum sorunlarını önleyen ya da azaltan müdahalelere duyulan gereksinim dolayısıyla hem alan yazına hem de uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## Duygusal Zekâ

Alan yazında çeşitli tanımları bulunan ve çok sayıda modeli geliştirilen duygusal zekânın, yetenek içerikli ya da yetenek ile kişiliklerin karışımından (karma) oluştuğu söylenebilir (Çakar ve Arbak, 2004). Duygusal zekâyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; duygusal zekâ kavramının “yetenek” ve “karma” olarak iki farklı modelde incelendiği görülmektedir (Baltaş, 2011).

Mayer ve Salovey ile geliştirilmiş olan yetenek modeli duyguları anlayabilme, anlamlandırabilme, yönetebilme ve uyum sağlama şeklinde dört bölümde incelenmiştir (Petrides ve Furnham, 2001). Bu modele göre duygusal zekâ, beyindeki duygu içerikli bilgilerin işleme becerisini ortaya koyan zekânın bir bölümüdür (Van Rooy vd., 2005). Mayer ve Salovey'e (1995) göre duygusal zekâsı yüksek olan kişiler duygularını daha doğru biçimde anlayabilecek ve duygusal zekâsı düşük olanlara göre daha iyi ruh haline sahip olabileceklerdir.

Çıkış noktaları birbirine benzer olmakla birlikte yetenek modeline karşılık, yetenek özellikleri ile iyi oluş ve kendini gerçekleştirme gibi kişisel özellikleri birlikte inceleyen karma modeli, yetenek modelinden ayıran unsurun kişilik özellikleri olduğu görülmektedir (Mayer vd., 2000). Duygusal zekâyı oluşturan kavramların bir kısmının zihinsel, bir kısmının da uyumluluk ve iyimserlik gibi davranışsal özellikleri barındıran kişilik tabanlı yeteneklerden meydana geldiğini öne süren Bar-On, karma modelinde duygusal zekâyı içsel; kişiler arası, uyumluluk; stresle baş edebilme, kişinin genel ruh hali olarak tarif edilen beş boyutta incelenmiştir (Mayer vd., 2000; Bar-On, 2005).

Duygusal zekâyı; bireyin kendisini motive ederek, kendisine ve başkasına ait duyguları tanıma, ilişkilerinde bu duyguları yönetebilme becerisi olarak tanımlayan Goleman (2016) ise, sadece bireyin kendi duygularıyla ilgili yeteneklerini değil başkalarının da duygularını anlama konusundaki yetenekleri dahil eden kişisel ve sosyal boyutu olan karma bir model geliştirmiş; bu duygusal zekâ modelini kişisel (öz bilinç; duyguları yönetme; motivasyon) ve sosyal yetenekler (empati; sosyal beceriler) olarak incelemiştir.

### **Evlilik Uyumu**

Sabatelli (1988) evlilik uyumunu, çiftler arasındaki iletişim süreçlerinin aktif olarak kullanıldığı, çatışmaların az olduğu ve ortaya çıkan problemlerin karşılıklı anlayış ve tatmin ile çözüldüğü evlilikler; Burgess ve Cotrell (akt. Yılmazçoban, 2011) farklı kişilik özelliklerine ve farklı yaşantılara sahip olan bireylerin evlilikte mutlu olabilmek için bir diğeri ile uyum gösterme ve bütün olma süreci; Şafak-Öztürk ve Arkar (2014) ise "olumlu ilişki şemasına sahip olma, eşlerin birbirleri hakkında olumlu duygulara ve düşüncelere sahip olması, iyi iletişim kurabilme, oluşan çatışmayı çözebilme becerisi ve eşlerin zevk alarak birlikte etkinlikler yapabilmesi" şeklinde ifade etmişlerdir. Mutluluğu yakalamak ve beklentileri gerçekleştirerek doyuma ulaşmak adına birbirleriyle iletişim kurabilen, evlilik ve ailevi konularda ortak fikirlere sahip olan, ortaya çıkan sorunları pozitif bir biçimde çözebilen çiftlerin evlilikleri uyumlu olarak değerlendirilebilmektedir (Erbek vd., 2005).

### **Hipotezler**

Bu araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen hipotez;

**H1:** Evli kadınların iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik düzeylerinin evlilik uyumları üzerinde pozitif etkisi vardır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışma, evli kadınların duygusal zekâ düzeylerinin (bağımsız değişkenler) evlilik uyumu (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla nedensel tarama araştırmasıdır. Nedensel tarama araştırması, "bir veya birden fazla bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişken veya değişkenlerin tespit edilmeye çalışıldığı tarama araştırmalarıdır" (Gürbüz ve Şahin, 2017:108).

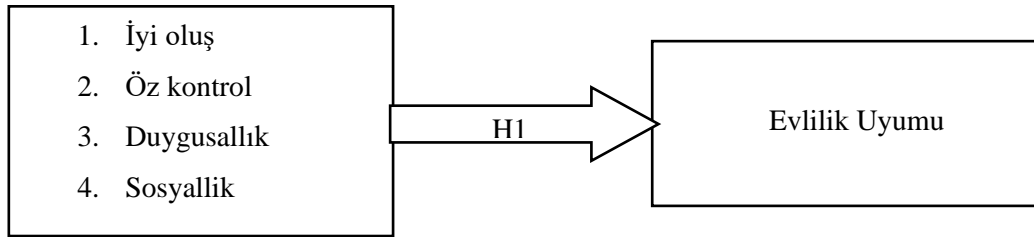
Veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılan bu çalışmada, veriler SPSS istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiş; bu kapsamda ölçekler maddelerine ilişkin güvenilirlik analizi; demografik özellikler ile ilgili bilgilerin elde edilmesinde frekans ve yüzde

dağılımları; hipotezlerin test edilmesinde ise korelasyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır.

Bu çalışmada ölçeklere ilişkin uygulanan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri, evlilik uyumu için .85; duygusal zekâ düzeyleri için ise, iyi oluş düzeyi .59; öz kontrol düzeyi .56; duygusallık .54 ve sosyallik düzeyi .51 olarak elde edilmiştir. Özdamar (2004) Cronbach's Alpha değerinin >.50 ise ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda çalışmada kullanılan ölçme araçları güvenilir olarak kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma saha araştırması şeklinde, nicel araştırma deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, kuramsal bilgiler ve daha önce yapılan görgül çalışmalar ışığında tasarlanan araştırma modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana'da faaliyet gösteren özel Aile Danışmanlığı merkezine başvuran kişiler 658 evli kadın oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2019 Mart ile haziran ayları arasında 3 aylık sürede danışmanlık merkezine başvuran 658 kadından gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 432 kadın oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilen duygusal zekâ özelliği ölçeğinin 20 maddelik kısa formu; evlilik uyumunun belirlenmesinde Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tutarel-Kışlak (1999) tarafından yapılan Evlilik Uyum Ölçeği; demografik bilgilerin elde edilmesinde ise araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Soru Formu kullanılmıştır.

### BULGULAR

Katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 1); evlilik uyumu ile duygusal zekâ düzeylerinden iyi oluş ( $r=.47$ ;  $p<.001$ ) ve öz kontrol ( $r=.38,4$ ;  $p<.001$ ) düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde; duygusallık ( $r=.26,8$ ;  $p<.001$ ) ve sosyallik ( $r=.19,7$ ;  $p<.001$ ) düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Gürbüz ve Şahin (2017:260) korelasyon katsayısının "0-0.3 arasındaki değerlerde ilişkinin zayıf; 0.3-0.7 arasındaki değerlerde ise ilişkinin orta olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 1: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5
Evlilik Uyumu	1.00				
İyi Oluş Düzeyi	.47***	1.00			
Öz Kontrol Düzeyi	.38,4***	.36,4***	1.00		
Duygusallık Düzeyi	.26,8***	.17,8***	.73,6***	1.00	

Sosyallik Düzeyi	.19,7***	.25,7***	.25,7***	.20,3***	1.00
------------------	----------	----------	----------	----------	------

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Tespit edilen anlamlı ilişkiler sonrasında duygusal zekâ düzeylerinin evlilik uyumu üzerindeki etkisi çoklu regresyon analiziyle incelenmiştir (Tablo 2). Çoklu regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F(4,427)=45,010$ ;  $p<.001$ ). Bu sonuç evlilik uyumundaki %29 oranındaki varyansın iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik düzeyi tarafından açıklandığını göstermektedir. Ancak tablodaki standartlaştırılmış beta katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, tüm bağımsız değişkenler regresyon modeline sokulduğu zaman evlilik uyumunu açıklamada iyi oluş ( $\beta=.36$ ;  $p<.001$ ), öz kontrol ( $\beta=.22$ ,  $p<.001$ ) ve duygusallık ( $\beta=.12$ ,  $p<.001$ ) düzeylerinin anlamlı katkısı olduğu tespit edilmiş; iyi oluş düzeyinin evlilik uyumunu açıklayan en önemli değişken olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik düzeyinin ise evlilik uyumu üzerinde anlamlı katkısı olmadığı bulunmuştur ( $p=.68$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 2: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (n=432)

Değişkenler	B	S.H.	$\beta$
İyi oluş	.86	.11	.36***
Öz kontrol	.45	.09	.22***
Duygusallık	.43	.12	.16***
Sosyallik	.04	.10	.02
Sabit	2.75	3.05	

$R^2=0.29$ ; Düz.  $R^2=0.29$ ;  $F(4,427)=45,010$ ,  
\*p<.05, \*\*p<.01,  
\*\*\*p<.001

Analiz bulguları doğrultusunda regresyon eşitliği ise; evlilik uyumu=  $2.75 + 0.86$  iyi oluş +  $0.45$  öz kontrol+  $0.43$  duygusallık şeklindedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada evli kadınların duygusal zekâ düzeylerinin evlilik uyumları üzerindeki etkisi örnekleme alınan 432 katılımcının yüzde dağılımları incelendiğinde; çoğunluğu lisans eğitimini tamamlamış (%40,0), 1 yıldan az flört eden (%44,7), 17-24 yaşları arasında evlilik yapan (%45,8), 2 çocuk sahibi (%38,4), evlilik süresi 5 yıldan az (%31,9) ve çalışan kadınlardan (%63,4) oluşmaktadır.

Alan yazında evlilik uyumu ve duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili yapılan araştırma bulguları bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir (Sığbatullah, 2018; Üncü, 2007; Baba, 2010; Akdur ve Aslan, 2017). Toplumların önemli değer kavramlarından biri de aile kurumunun sağlıklı olmasıdır. Evli çiftler ömür boyu mutluluk amacıyla evlilik kurumu içerisinde hayatlarını birleştirmektedir. Bununla birlikte bazı zamanlarda bireylerin evlilikten beklentileri karşılanamayabilir ve çiftler arasındaki evlilik uyumu azalabilir. Böyle zamanlarda evlilik kurumu varlığını sürdürmekte zorlanabilir (Acat, 2012). Bu kapsamda iş yaşamı dahil pek çok yaşama dair sosyal boyut negatif yönlü olarak bu uyumsuzluktan etkilenebilir.

Kişiler arası ilişkilerde duygusal zekânın önemli olduğuna dair görüşler oldukça yaygındır. Evlilikler gibi yakın ilişkilerde bireylerin duygularını düzenleyebilmeleri ve kontrol altına almaları konusunda duygusal zekânın önemli olduğu ve evlilik uyumunu etkilediği ifade edilmektedir (Akdur ve Aslan, 2017).

Araştırmanın genel amacı doğrultusundaki sonuçlara göre, evli kadınların duygusal zekâ (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik) düzeyleri ile evlilik uyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda, evli kadınların duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasının evliliklerindeki uyumu arttıracığı söylenebilir. Duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan kadınların evlilik uyumlarının da yüksek olması bulgusu alan yazın ile tutarlıdır.

İlgili çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar görülmektedir (Sığbatullah, 2008; Akdur ve Aslan, 2017; Üncü, 2007). Duygusal zekâ insanların diğer insanlarla birlikte yaşama ve uyum davranışlarını belirleyen en önemli kişisel özelliktir. Bir bireyin duygularını yönetebilme becerisi ve kendi duygularının farkında olması aynı şekilde diğer insanları da anlaması ve onların duygularının farkında olması için işine yarayacak bir yetenek olduğu için, bu yetenek evlilikte çiftlerin birlikte yaşama sürecini sağlıklı yürütebilmeleri için çok işe yarayan bir yetenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çoklu regresyon analizi bulgularından hareketle; evlilik uyumu artışına neden olan değişkenler iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık düzeyleri olarak bulunmuş ve bu artışta en önemli etkinin ise iyi oluş düzeylerinden kaynaklandığı; sosyallik düzeyinin ise evlilik uyumundaki artışta etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık düzeyleri evlilik uyumunu desteklerken, sosyallik düzeyinin evlilik uyumuyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Farklı araştırmalarda evlilik uyumunun ekonomik koşullardan etkilenme durumu Tüfekçi Hoşgör (2013), evlilik yaşının evlilik uyumunu etkileme durumu (Güçlü-Ergin, 2008; Kalmijn ve ark., 2004; Santrock, 2014), çocuk sayısının evlilik uyumunu etkileme durumu (Şener ve Terzioğlu, 2002; Twenge ve ark., 2003; Ödemiş, 2008; Aktaş, 2009; Kublay, 2013; Şendil ve Korkut, 2008), gibi konular incelenmiş ancak çiftlerin sosyallik özellikleri ile evlilik uyumlarının karşılaştırıldığı araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu anlamda araştırma sonucunda çiftlerden biri ya da her ikisinin sosyallik özelliklerinin evlilik uyumunu etkilemediği bulgusunu yorumlayacak yeterli araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre çiftlerin sosyallik becerileri evlilik uyumlarını etkilememektedir.

Evli kadınların kendilerini ve eşlerini anlaması, eşleriyle empatik iletişim kurabilmesi, sorunları çözme becerisi, sağlıklı ve mutlu evlilikler ve kaliteli bir yaşam dengesi için önemlidir. Evli kadınların eşleriyle etkili ve açık iletişim kurabilmesi evlilik başarısını ve eğer çalışma hayatında iseler performanslarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Aile danışmanlığı merkezlerine başvuran çiftlerde karşılaşılan sorunların içerisinde eşler arasındaki iletişim ve iletişimsizlikten meydana gelen sorunlar önemlidir. Gotman ve Silver'e (2017) göre, evlilikte çiftler arasında duygusal zekânın yeterli düzeyde olmaması ilişkide problemlerin çıkmasına neden olabilmektedir. Bu açıdan duygusal zekâ kavramının evlilik uyumu için önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Ailenin önemli bir bireyi olan evli kadınların duygusal zekâ düzeyleri ve evlilik uyumları ile ilgili değişkenleri ortaya koyan bu çalışmanın aile danışmanlığı süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırma sonuçları aile danışmanları ve psikologlar tarafından dikkate alınarak aile danışmanlığı seanslarında evli çiftlere iletişim kurma ve problem çözme becerileri kazandırmak suretiyle onların duygusal zekâ düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede aile içi geçimsizliklerin ve boşanmaların arttığı toplumda çiftler arasında duygusal zekâ geliştirilebilir ve boşanmak üzere olan çiftlerin evliliklerinin sağlıklı ve uyumlu hale getirilmesi sağlanabilir. Ayrıca evlilik öncesi çiftlere iletişim kurma ve problem çözme konularında evlilik uyumunun artırılmasına yönelik eğitimler verilebilir. Bu eğitimler T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, halk eğitim merkezleri ve üniversiteler aracılığıyla verilebilir.

Belli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş kesitsel nitelikte olan bu çalışmada elde edilen bulguların; gelecekteki boylamsal çalışmalar ile daha güçlü hale gelebileceği; ayrıca araştırmacılar tarafından duygusal zekâ ve evlilik uyumuna etki eden başka değişkenlerin incelenmesi ile de alan yazına yeni bilgiler kazandırılabilceği ve özellikle iş-yaşam dengesinde önemli bir etkisi olduğu bilinen evlilik değişkeni ile ilgili olarak kadın çalışanlar bağlamında verimliliklerini artırıcı yeni bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sunabileceği değerlendirilmektedir.

#### **Kaynakça**

- Akdur, S. & Aslan, B. (2017). Duygusal zekâ ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme güçlüğü ve romantik kıskançlığın aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(9), 71-88.
- Baba, E. (2010). *Evli çiftlerin duygusal zekâ düzeyleri ile evlilik uyumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bar-On, R. (2005). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 17.
- Binay, M. (2018). Türkiye'de boşanma nedenlerinin analizi ve alternatif uyuşmazlık yöntemleri. *Ombudsman Akademik*, 5(9), 237-267.
- Çakar, U. & Arbak Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Trait emotional intelligence questionnaire- short form: validity and reliability studies. *Education and Science*, 38(169), 407-419.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. & Alpkan, R. L. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam*; 18(1), 39-47.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. & Silver, N. (2017). *Evliliği sürdürmenin yedi ilkesi* (E. Deniz, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. & Silver, N. (2017). *Evliliği sürdürmenin yedi ilkesi* (E. Deniz, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. (1994). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güçlü Ergin, N. (2008). *Evli ve Boşanmış Kişilerin Evlilik Uyumu ve Cinsiyetçilik Açısından Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalmijn, M., De Graaf, P. M., Poortman, A.R. (2004). Interactions Between Cultural And Economic Determinants Of Divorce In The Netherlands. *Journal of Marriage and Family*, 66, 75-89.
- Santrock, J, W, (2014). Yaşam Boyu Gelişim. Yüksel, G. (Ed.) Yaşamboyu Gelişim içinde (s. 444-471). Ankara: Nobel Akademi.
- Şener, A., Terzioğlu, R. G. (2002). *Ailede eşler arasında uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*, Ankara, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Tüfekçi Hoşgör, E. (2013), *Evli Çiftlerin Öfke İfade Tarzları ile Evlilik Uyumunun İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü), İzmir, Türkiye.
- Twenge, J., M., Campbell, W., K., Foster, C., A. (2003). Parenthood And Marital Satisfaction: A Meta Analytic Review. *Journal of Marriage And Family*, 65(3),574-83.
- Ödemiş, H, 2008. *İlköğretim öğretmenlerinin iş tatminleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, S. (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kublay, D. (2013). *Evlilik Uyumu: Değer Tercihleri ve Öznel Mutluluk Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şendil, G., Korkut, Y. (2008). Evli Çiftlerdeki Çift Uyumu ve Evlilik Çatışmasının Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi, *Psikoloji Çalışmaları*, 28, 15-34.
- Locke, J. H., & Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests. Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21(3), 251-255.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 396-420.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok değişkenli analizler)*, Eskişehir: Kaan Kitapevi, 33.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Sabatelli, R, M., (1988). Measurement issues in marital research: A review and critique of contemporary survey instruments. *Journal of Marriage and The Family*, 50, 891-915.



- Sığbatulah, Y. (2018). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan evli bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin evlilik uyumu ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Şafak-Öztürk, C., & Arkar, H. (2014). Evli çiftlerde evlilik uyumu ve cinsel doyum arasındaki ilişkiler. *Literatür Sempozyum*, 1(3), 16-24.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ, *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1999) Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *3P Dergisi*, 7(1), 50-57.
- Üncü, S. (2007). *Duygusal zekâ ve evlilik doyum ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Yılmazçoban, M. (2011). Evlilikte çiftleri etkileyen unsurlar ve arkadaşlık ilkeleri. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 178-95.

# The Effect of Emotional Intelligence Levels of Married Women on Marriage Adjustment<sup>1</sup>

Halil ÖZGEN<sup>2</sup> Murat KOÇ<sup>3</sup> Yonca BİR<sup>4</sup>

Cited:

Özgen, H., Koç, M. & Bir Y. (2022). The effect of emotional intelligence levels of married women on marriage adjustment. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 376-383, DOI: 10.57135/jier.1199779

## Abstract

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the emotional intelligence levels of married women and their marital adjustment and to examine the emotional intelligence levels that are effective on marital adjustment. The research was carried out with 432 married women who applied to private family counseling centers in Adana, Ankara, Antalya, Izmir, Istanbul and Kocaeli. According to the results of the research, there was a moderate positive correlation between marital adjustment, well-being, and self-control; positive and weak statistically significant relationships were found between emotionality and sociability levels; well-being, self-control and emotionality levels have significant and positive effects on marital adjustment; It was observed that the most important effect on the increase in marital adjustment was due to the level of well-being. It was found that the level of sociability, one of the emotional intelligence levels, did not have a significant effect on marital adjustment. It is evaluated that the results obtained from this study in the social sense will contribute to the family, which is the building block of the society, and to the family counseling processes, and that marital adjustment, which is known to have an important effect on the work-life balance, will contribute to the development of a new perspective that will increase the productivity of female employees in the context of the marriage variable.

*Key Words: Emotional intelligence levels, marriage adjustment, married women, family counseling center*

## INTRODUCTION

Marriage, which can be expressed as a social institution where interpersonal communication is experienced very intensely, is accepted as the basis of the family. The health of the family institution, which is the cornerstone of the society, is also important for the health of the society. The relationship and harmony of spouses in the family with each other is an example of the relationship and harmony of individuals living in society. Therefore, harmony between spouses is important for a healthy marriage. It is thought that couples who communicate with each other on matters related to marriage and can solve their problems in a positive way in consensus are compatible in marriage. In this sense, it can be said that the happiness of the couples who bring their lives together is related to their ability to establish relationships.

Lack of emotional sharing among married individuals, avoiding empathy in solving problems, increase uneasiness, communication problems and conflict. All these are factors that disrupt harmony in marriage. In this respect, the quality of interpersonal communication is also important for the institution of marriage. Being aware of and resolving the problems that occur in marriage is an important relationship building skill. It is seen that couples who use effective

<sup>1</sup>This study was created by making use of the thesis named "The relationship between emotional intelligence and marital adjustments of married women family counseling center example"

<sup>2</sup> Psychology, Çukurova Family Counseling Center, Adana-Türkiye, ozgenhalil@gmail.com orcid.org/ 0000-0002-1567-3094

<sup>3</sup> Associate Prof.Dr., Çağ University, Economics and Administrative Sciences, Mersin-Türkiye, [muratkoc@cag.edu.tr](mailto:muratkoc@cag.edu.tr), orcid.org/0000-0002-3848-3111

<sup>4</sup> Lecturer, Çağ University, Vocational School, Mersin-Türkiye, [yoncabir@cag.edu.tr](mailto:yoncabir@cag.edu.tr), orcid.org/ 0000-0002-4997-4010

problem-solving methods are more meaningful, happy and harmonious couples (Erbek et al., 2005). In marriage, couples should know their weak and strong sides, be able to control their emotions and behaviors, and try to understand the feelings and thoughts of their spouses. Emotional intelligence, which is expressed as the ability of an individual to understand his own and others' feelings and communicate with others to solve the problems he encounters in life, is a personal feature that will work for harmony in marriages where communication and conflict are intense.

While the increase in the education level of couples and the increase in women in business life decrease the age and rate of marriage, today's living habits lead people to individual life, women's pursuit of rights and the legal facilitation of divorce, and the change in negative social perception about divorce may cause an increase in divorce rates (Binay, 2018). This situation reveals the importance of research on the protection of the institution of marriage. As the emotional intelligence levels of couples increase in marriage, they are more likely to listen and understand each other, to respect and value each other, and to be happy (Gottman & Silver, 2017).

In this respect, it can be thought that emotional intelligence affects marriage positively. In cases where emotional intelligence is insufficient, adjustment problems occur in marital relations (Gottman, 1994). Considering the success of individuals with high emotional intelligence in communicating and managing with other people, it can be said that emotional intelligence will work in reducing the possibility of divorce for married couples. Being able to notice the emotions of others, or in other words, to be able to empathize is one of the indispensable features of emotional intelligence (Tuğrul, 1999). People with high emotional intelligence are more sensitive to signals that indicate what others need and want. In this context, considering that emotional intelligence, which is a concept related to the solution of marital adjustment problems, will contribute to the development of healthy marriages, this study aimed to investigate the effect of married women's emotional intelligence levels (well-being, self-control, emotionality, and sociability) on marital adjustment; The importance of emotional intelligence has been tried to be revealed. It is thought that the information obtained because of the research will benefit both the literature and practitioners due to the need for interventions that prevent or reduce marital adjustment problems, especially in work-life balance.

### **Emotional intelligence**

It can be said that emotional intelligence, which has various definitions in the literature and many models have been developed, consists of talent content or a mixture (mixed) of talent and personality (Çakar & Arbak, 2004). Considering the studies on emotional intelligence; It is seen that the concept of emotional intelligence is examined in two different models as "talent" and "mixed" (Baltaş, 2011).

The ability model developed by Mayer and Salovey has been analyzed in four parts: understanding, making sense of, managing, and adapting emotions (Petrides & Furnham, 2001). According to this model, emotional intelligence is a part of intelligence that reveals the ability to process emotional information in the brain (Van Rooy et al., 2005). According to Mayer and Salovey (1995), people with high emotional intelligence will be able to understand their emotions more accurately and have a better mood than those with low emotional intelligence.

Although the starting points are like each other, it is seen that the factor that distinguishes the mixed model, which examines the talent characteristics and personal characteristics such as well-being and self-actualization, from the talent model, is the personality characteristics (Mayer et al., 2000). Bar-On, who argues that some of the concepts that make up emotional intelligence are mental and some of them consist of personality-based abilities that include behavioral characteristics such as adaptability and optimism. interpersonal, compatibility; coping with stress has been examined in five dimensions defined as the general mood of the person (Mayer et al., 2000; Bar-On, 2005).

emotional intelligence; Goleman (2016), who defines it as an individual's ability to recognize his own and others' emotions by motivating himself, and to manage these emotions in his relationships, has developed a mixed model with a personal and social dimension that includes not only the ability of the individual to understand their own emotions, but also the emotions of others; examined this model of emotional intelligence as personal (self-awareness; managing emotions; motivation) and social abilities (empathy; social skills).

### Marriage Harmony

Sabatelli (1988) marital harmony, marriages in which communication processes between couples are actively used, conflicts are less and the problems that arise are resolved with mutual understanding and satisfaction; Burgess and Cotrell (cited in Yılmazçoban, 2011), the process of adapting to one another and becoming whole in order to be happy in marriage; Şafak-Öztürk and Arkar (2014) stated that "having a positive relationship schema, spouses having positive feelings and thoughts about each other, communicating well, resolving conflicts, and being able to do activities together with pleasure". Marriages of couples who can communicate with each other to achieve happiness and fulfill expectations, have common ideas about marriage and family matters, and solve emerging problems in a positive way can be evaluated as harmonious (Erbek et al., 2005).

### Hypotheses

The hypothesis developed based on the results of this research.

H1: Well-being, self-control, emotionality, and sociability levels of married women have a positive effect on their marital adjustment.

### RESEARCH METHOD

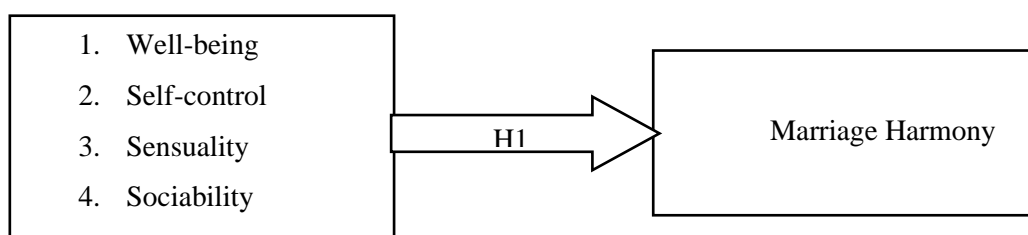
This study is a causal survey research since it was carried out to reveal the effect of emotional intelligence levels (independent variables) of married women on marital adjustment (dependent variable). Causal screening research is "screening research in which the independent variable or variables that are effective on one or more dependent variables are tried to be determined" (Gürbüz and Şahin, 2017:108).

In this study, which used the questionnaire technique as a data collection tool, the data were analyzed through the SPSS statistical package program; in this context, reliability analysis for scale items; frequency and percentage distributions in obtaining information about demographic characteristics; Correlation and multiple regression analyzes were used to test the hypotheses.

Cronbach's Alpha values calculated according to the results of the reliability analysis applied for the scales in this study were .85 for marital adjustment; for emotional intelligence levels, well-being level was .59; self-control level .56; emotionality level was .54 and sociability level was .51. Özdamar (2004) stated that if the Cronbach's Alpha value is  $>.50$ , the reliability of the scale is at an acceptable level. In this direction, the measurement tools used in the study were accepted as reliable.

### Model Of the Research

This study was carried out in the form of field research, within the framework of quantitative research design, and the research model designed in the light of theoretical information and previous empirical studies is shown in Figure 1.



## Universe and Sample

The population of the research consists of 658 married women who applied to the private Family Counseling Center operating in Adana. The sample consists of 432 women who voluntarily agreed to participate in the research out of 658 women who applied to the counseling center in a 3-month period between March and June 2019.

## Data Collection Tools

In the study, the 20-item short form of the emotional intelligence feature scale developed by Petrides and Furnham (2001) and the Turkish validity and reliability study carried out by Deniz, Özer and Işık (2013) in order to determine the emotional intelligence levels of the participants; Marriage Adjustment Scale, which was developed by Locke and Wallace (1959) and whose Turkish validity and reliability study was conducted by Tutarel-Kışlak (1999), in determining marital adjustment; Demographic Questionnaire prepared by the researcher was used to obtain demographic information.

## RESULTS

According to the results of the correlation analysis applied to determine the relationships between the emotional intelligence levels of the participants and their marital adjustment (Table 1); between marital adjustment and emotional intelligence levels, well-being ( $r=.47$ ;  $p<.001$ ) and self-control ( $r=.384$ ;  $p<.001$ ) levels were moderately positive; There were weak positive and statistically significant relationships between emotionality ( $r=.268$ ;  $p<.001$ ) and sociability ( $r=.197$ ;  $p<.001$ ) levels. Gürbüz and Şahin (2017: 260) found that the correlation coefficient was “weak in values between 0-0.3; In the values between 0.3-0.7, they stated that the relationship was moderate.

Tablo 1: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Variables	1	2	3	4	5
Marriage Harmony	1.00				
Well-Being Level	.47***	1.00			
Self-Control Level	.384***	.364***	1.00		
Emotional Level	.268***	.178***	.736***	1.00	
Sociability Level	.197***	.257***	.257***	.203***	1.00

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

After the significant relationships detected, the effect of emotional intelligence levels on marital adjustment was examined by multiple regression analysis (Table 2). Multiple regression analysis results were statistically significant ( $F(4.427)=45.010$ ;  $p<.001$ ). This result shows that the 29% variance in marital adjustment is explained by the level of well-being, self-control, emotionality, and sociability. However, when the standardized beta coefficients ( $\beta$ ) in the table are examined, when all independent variables are included in the regression model, well-being ( $\beta=.36$ ;  $p<.001$ ), self-control ( $\beta=.22$ ,  $p<.001$ ) and emotionality explain marital adjustment. ( $\beta=.12$ ,  $p<.001$ ) levels were found to have a significant contribution; It has been determined that the level of well-being is the most important variable explaining marital adjustment. It was found that the level of sociability did not significantly contribute to marital adjustment ( $p=.68$ ;  $p>.05$ ).

Table 2: Multiple Regression Analysis Results (n=432)

Değişkenler	B	S.H.	β
Well-being	.86	.11	.36***
Self control	.45	.09	.22***
Sensuality	.43	.12	.16***
Sociability	.04	.10	.02
Still	2.75	3.05	

R<sup>2</sup>=0.29; Düz. R<sup>2</sup>=0.29; F<sub>(4,427)</sub>=45,010, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

In line with the analysis findings, the regression equation is; marital adjustment= 2.75 + 0.86 well-being + 0.45 self-control + 0.43 emotionality.

### CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, when the effect of the emotional intelligence levels of married women on their marital adjustment was examined, the percentage distribution of the 432 participants included in the sample; Most of them have completed undergraduate education (40.0%), have been dating for less than 1 year (44.7%), married between the ages of 17-24 (45.8%), have 2 children (38.4%), duration of marriage 5 less than one year (31.9%) and working women (63.4%).

Research findings in the literature on marital adjustment and emotional intelligence levels show that there are positive relationships between these two variables (Sığbatullah, 2018; Üncü, 2007; Baba, 2010; Akdur & Aslan, 2017). One of the important value concepts of societies is the health of the family institution. Married couples unite their lives within the institution of marriage for the purpose of lifelong happiness. However, at some times, the expectations of individuals from marriage may not be met and marital harmony between couples may decrease. In such times, the institution of marriage may find it difficult to maintain its existence (Acat, 2012). In this context, social dimensions of many lives, including business life, may be negatively affected by this incompatibility.

Opinions that emotional intelligence is important in interpersonal relationships are quite common. It is stated that emotional intelligence is important for individuals to regulate and control their emotions in close relationships such as marriages, and it affects marital adjustment (Akdur & Aslan, 2017).

According to the results in line with the general purpose of the study, there is a positive and significant relationship between the emotional intelligence (well-being, self-control, emotionality, sociability) levels of married women and their marital adjustment. In this direction, it can be said that the high emotional intelligence levels of married women will increase the harmony in their marriage. The finding that women with high emotional intelligence levels also have high marital adjustment is consistent with the literature. When the related studies are examined, results similar to the findings of this study are seen (Sığbatullah, 2008; Akdur & Aslan, 2017; Üncü, 2007). Emotional intelligence is the most important personal characteristic that determines people's living and adaptation behaviors with other people. Since the ability of an individual to manage their emotions and being aware of their own emotions is a skill that will be useful for understanding other people and being aware of their emotions, this ability is a very useful ability for couples to carry out the process of living together in a healthy way.

Based on the findings of multiple regression analysis; The variables causing the increase in marital adjustment were found to be well-being, self-control and emotionality levels, and the most important effect on this increase was the well-being levels; It has been concluded that the level of sociability has no effect on the increase in marital adjustment. In this direction, while well-being, self-control and emotionality levels support marital adjustment, sociability level has not been found to be associated with marital adjustment. In different studies, the effect of

marital adjustment by economic conditions, Tüfekçi Hoşgör (2013), the effect of age of marriage on marital adjustment (Güçlü-Ergin, 2008; Kalmijn et al., 2004; Santrock, 2014), the effect of number of children on marital adjustment (Şener and Terzioğlu, 2002; Twenge et al., 2003; Ödemiş, 2008; Aktaş, 2009; Kublay, 2013; Şendil & Korkut, 2008), but no studies were found comparing the sociability of couples and their marital adjustment. In this sense, because of the research, sufficient research could not be reached to interpret the finding that the sociability characteristics of one or both of the couples do not affect marital adjustment. According to the results of this research, the social skills of the couples do not affect their marital adjustment.

It is important for married women to understand themselves and their spouses, to be able to communicate emphatically with their spouses, to be able to solve problems, to have healthy and happy marriages and a quality life balance. The ability of married women to establish effective and open communication with their spouses positively affects their marital success and, if they are in working life, their performance.

Among the problems encountered in couples who apply to family counseling centers, the problems arising from communication and miscommunication between spouses are important. According to Gotman and Silver (2017), the lack of emotional intelligence between couples in marriage may cause problems in the relationship. In this respect, it is possible to say that the concept of emotional intelligence is important for marital adjustment.

It is thought that this study, which reveals the variables related to the emotional intelligence levels and marital adjustment of married women, who are an important member of the family, will contribute to the family counseling processes. Considering the results of this research by family counselors and psychologists, it is aimed to increase the emotional intelligence levels of married couples by providing communication and problem-solving skills in family counseling sessions. work can be done. In this way, in a society where family conflicts and divorces are increasing, emotional intelligence can be developed among couples and the marriages of couples who are about to get divorced can be made healthy and harmonious. In addition, premarital couples can be given training on communication and problem solving to increase marital adjustment. These trainings are T.C. It can be given through the Ministry of Family, Labor and Social Services, non-governmental organizations, municipalities, public education centers and universities.

The findings obtained in this cross-sectional study carried out in a certain time period; may become stronger with future longitudinal studies; In addition, it is evaluated by researchers that by examining other variables that affect emotional intelligence and marital adjustment, new information can be added to the literature and it can contribute to the development of a new perspective that increases their productivity in the context of female employees, especially regarding the variable of marriage, which is known to have an important effect on work-life balance.

## References

- Akdur, S. & Aslan, B. (2017). Duygusal zekâ ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme gücünü ve romantik kıskançlığın aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(9), 71-88.
- Baba, E. (2010). *Evli çiftlerin duygusal zekâ düzeyleri ile evlilik uyumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bar-On, R. (2005). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 17.
- Binay, M. (2018). Türkiye’de boşanma nedenlerinin analizi ve alternatif uyumsuzluk yöntemleri. *Ombudsman Akademik*, 5(9), 237-267.
- Çakar, U. & Arbak Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Trait emotional intelligence questionnaire- short form: validity and reliability studies. *Education and Science*, 38(169), 407-419.

- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. & Alpkan, R. L. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam*; 18(1), 39-47.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. & Silver, N. (2017). *Evliliği sürdürmenin yedi ilkesi* (E. Deniz, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. & Silver, N. (2017). *Evliliği sürdürmenin yedi ilkesi* (E. Deniz, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. (1994). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güçlü Ergin, N. (2008). Evli ve Boşanmış Kişilerin Evlilik Uyumu ve Cinsiyetçilik Açısından Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalmijn, M., De Graaf, P. M., Poortman, A.R. (2004). Interactions Between Cultural And Economic Determinants Of Divorce In The Netherlands. *Journal of Marriage and Family*, 66, 75-89.
- Santrock, J, W, (2014). Yaşam Boyu Gelişim. Yüksel, G. (Ed.) Yaşamboyu Gelişim içinde (s. 444-471). Ankara: Nobel Akademi.
- Şener, A., Terzioğlu, R. G. (2002). *Ailede eşler arasında uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*, Ankara, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Tüfekçi Hoşgör, E. (2013), *Evli Çiftlerin Öfke İfade Tarzları ile Evlilik Uyumunun İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü), İzmir, Türkiye.
- Twenge, J., M., Campbell, W., K., Foster, C., A. (2003). Parenthood And Marital Satisfaction: A Meta Analytic Review. *Journal of Marriage And Family*, 65(3),574-83.
- Ödemiş, H, 2008. *İlköğretim öğretmenlerinin iş tatminleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, S. (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kublay, D. (2013). *Evlilik Uyumu: Değer Tercihleri ve Öznel Mutluluk Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şendil, G., Korkut, Y. (2008). Evli Çiftlerdeki Çift Uyumu ve Evlilik Çatışmasının Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi, *Psikoloji Çalışmaları*, 28, 15-34.
- Locke, J. H., & Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests. Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21(3), 251-255.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 396-420.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok değişkenli analizler)*, Eskişehir: Kaan Kitapevi, 33.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Sabatelli, R. M., (1988). Measurement issues in marital research: A review and critique of contemporary survey instruments. *Journal of Marriage and The Family*, 50, 891-915.
- Sığbatulah, Y. (2018). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan evli bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin evlilik uyumu ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Şafak-Öztürk, C., & Arkar, H. (2014). Evli çiftlerde evlilik uyumu ve cinsel doyum arasındaki ilişkiler. *Literatür Sempozyum*, 1(3), 16-24.



- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ, *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1999) Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenirlik ve geçerlik çalışması. *3P Dergisi*, 7(1), 50-57.
- Üncü, S. (2007). *Duygusal zekâ ve evlilik doyumu ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Yılmazçoban, M. (2011). Evlilikte çiftleri etkileyen unsurlar ve arkadaşlık ilkeleri. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 178-95.

# Özel Gereksinimli Okul Öncesi Öğrenci Velilerinin Özel Eğitime İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma

## Views of Parents of Preschool Students with Special Needs on Special Education: A Phenomenological Study

Özlem KOZAL<sup>1</sup> Murat ÇIRAK<sup>2</sup> Yahya BAYÇELEBİ<sup>3</sup> Esra ALAY<sup>4</sup>

Atıf:

Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. ve Alay, E. (2022). Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 384-394, DOI: 10.57135/jier.1171209

### Öz

Bu çalışmada özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitim sürecine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin üç farklı ilçesinde bulunan bağımsız ana okullarda eğitim gören 40 okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velisi oluşturmaktadır. Velilerin görüşlerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından 12 maddeden oluşan bir soru formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitim sürecine ilişkin görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Velilerin görüşlerini yansıtan bu temalar; Gelişim, Farkındalık, Sınıf Mevcudu, Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi ile İşbirliği, Sınıf Araç Gereçleri ve Öğretmenle İletişim olarak sıralanmıştır. Araştırmanın bulgularında yer alan temalar ve ilgili alıntılar birlikte değerlendirilip tartışılmıştır. Genel olarak velilerin özel eğitim sürecine dair hem olumlu hem de olumsuz çeşitli görüşlerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber velilerin büyük çoğunluğu özel eğitim sürecinin özel gereksinimli çocukların gelişimine büyük katkı sağladığını düşünmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, okul öncesi

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the views of the parents of preschool students with special needs regarding the special education process. This study was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 40 parents of special needy preschool students studying in independent kindergartens in three different districts of Samsun in the 2019-2020 academic year. A questionnaire consisting of 12 items was prepared by the researchers in order to reveal the views of the parents. Content analysis was performed in the analysis of the obtained data. As a result of the analysis, the opinions of the parents of preschool special needy students about the special education process were gathered on six themes. These themes reflecting the views of the parents are listed as Development, Awareness, Class Size, Cooperation with School Administration and Counseling Service, Classroom Equipment and Communication with the Teacher. The themes and related citations in the findings of the research were evaluated and discussed together. In general, it has been concluded that parents have both positive and negative views about the special education process. However, the majority of parents think that the special education process contributes greatly to the development of children with special needs.

*Keywords:* Special education, inclusive education, preschool

<sup>1</sup>Öğretmen, Gazipaşa İlkokulu, Samsun-Türkiye, ozlemkopru@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-1461-1182

<sup>2</sup> Öğretmen, Gazipaşa İlkokulu, Samsun-Türkiye, murat\_cirak55@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3894-3536

<sup>3</sup>Öğretmen, Gazipaşa İlkokulu, Samsun-Türkiye, yahyabaycelebi@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4632-5420

<sup>4</sup>Öğretmen, Gazipaşa İlkokulu, Samsun-Türkiye, alayesra@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-7316-4490

## GİRİŞ

Bireyler doğumdan itibaren yaşam sona erene kadar kendini, diğerlerini ve çevreyi öğrenme eğilimindedirler. Çocuklar da dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte her şeyi incelemek, öğrenmek ve keşfetmek isterler. Erken dönemlerden itibaren başlayan eğitim öğretim süreçleri de bu öğrenme eğilimini desteklemektedir. Özellikle çocukluk döneminde çevreden görülen destek ve alınan eğitimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Doğum ile 6 yaş arasını kapsayan okul öncesi eğitim dönemi ise çocuk gelişiminde oldukça önemli bir role sahiptir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Okul öncesi eğitim "0-72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim süreci" olarak kavramsallaştırılmaktadır (Yılmaz, 2003). Erken çocukluk döneminde, çocuğun gereksinimlerinin tamamını sağlıklı biçimde karşılayacak ve öğrenim imkânları sunacak bir çevrenin olması çocuğun gelecekte başarılı olmasını sağlayan etkenlerden biridir (Beckman, 1992; Sucuka ve Yalkın, 1993). Erken çocukluk döneminde gelişim yönünden destek sağlayacak uygun çevre olanağı sağlanmadığında, çocuklar sosyal ve çevresel risklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öte yandan bu imkanların erken çocukluk döneminde sunulmaması halinde özellikle ilerleyen yıllarda çocuğun akademik alanda sorunlar yaşamasına ve akranlarına göre daha düşük bir akademik başarıya sahip olmalarında sebep olmaktadır (Atay vd., 2005).

Gelişimi normal seyreden çocuklarda olduğu gibi zihinsel işlev bakımından ortalamanın altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak bazı becerileri yapmakta zorlanan ya da becerileri yerine getiremeyen özel gereksinimli çocuklarda da (MEB, 2015) erken eğitim ve okul öncesi eğitim hizmetleri büyük önem taşımaktadır. Sağlanan bu eğitimlerle özel gereksinimi olan çocukların her açıdan gelişimlerinin hızlandırılması, bu çocukların okul çağına geldiklerinde özel gereksinimi bulunmayan yaşlıları ile aynı eğitim ortamından faydalanması amaçlanmaktadır. Öte yandan özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin maruz kaldıkları toplumsal ve duygusal problemlerin azaltılması yine bu eğitimlerin amaçları arasındadır (Akçamete, 1998). Okul öncesi dönemde uygulanan özel eğitim diğer her alanda uygulandığı gibi, gerek özel, gerekse normal eğitim alanında bulunan uzman bireylerin sorumluluk ve denetimleri altında yapılan, sistemli ve düzenli organizasyonlardan faydalanılarak özel gereksinimi bulunan çocukların özel gereksinimi olmayan çocuklarla aynı eğitim imkânlarından yararlanmalarını sağlayan bir eğitim modelidir. Çeşitli aşamalardan geçmiş özel eğitim, son dönemlerde eğitimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007). Özellikle özel gereksinimi bulunan çocuklarla gelişimi normal bireylerin aynı ortamda eğitim alması anlamına gelen destek eğitimi ve kaynaştırma eğitimi hizmetleriyle birlikte özel eğitim hizmetleri daha da gelişim göstermiştir.

Türkiye'de 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile beraber kaynaştırma eğitimi ilköğretimin her basamağında uygulama alanı bulmuştur. Bununla beraber 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile de okul öncesi eğitim zorunlu eğitimin parçası haline gelmiştir (MEB, 1997). Kanun yoluyla desteklenmekte olan okul öncesi kaynaştırma eğitimi çeşitli zorlukları da beraberinde getirmiştir. Yaşanan zorlukların başında özel gereksinimli çocukların okula kabul edilmesi aşamasında ailelerin yaşadıkları sorunlar gelmektedir (Wesley vd., 1997). Herhangi bir nedenden dolayı özel gereksinimi olan çocukların aileleri okulların fiziki yapısı, öğrenci sayısı, okul idarelerinin ve öğretmenlerin tutumları nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermede problem yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma öğrenci velilerinin kaygı ve beklentilerini ortaya çıkaran birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Guralnick, 1994; Guralnick vd., 1995; Peck vd., 1992; Rafferty ve Griffin, 2001; Seery vd., 2000). Yurtiçi alanyazında ise özel gereksinimli olan ve olmayan çocuk sahibi ailelerin görüş ve tutumlarına yer verilen araştırmalarda, ailelerin genel anlamda kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu fakat bu sürece yönelik yoğun

endişelerinin bulunduğu görülmektedir (Baykoç-Dönmez vd., 1997; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Metin, 1992; Öncül ve Batu, 2004; Temir, 2002). Özellikle özel gereksinimli çocukların aileleri çocuklarının, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından dışlanacağı kaygısı da taşımaktadır (Guralnick vd., 1995). Öte yandan gelişimi normal seyreden çocukların velilerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu görüş içinde olmaları ve özel gereksinimi bulunan çocukların sınıfa kabul edilmesi hususunda destekleyici tavırda olmaları olumlu akran davranışlarının oluşmasında önem taşımaktadır (Fisher vd., 1998). Kaynaştırma eğitiminin başarılı biçimde sürdürülebilmesi için, özel gereksinimi bulunan çocuk ve ailelerinin karşılaştıkları problemlerin belirlenerek, gereken çözüm yollarının bulunması ve tartışılması oldukça önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitim sürecindeki rolü ve karşılaştıkları sorunlar göz önüne alındığında özel eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan velilerin özel eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak oldukça gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda mevcut araştırmada özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### **YÖNTEM**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar *"Katılımcıların olayları nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir ve sonuçları sayılardan çok zengin tanımlama ve açıklamalarla ifade eder"* şeklinde kavramsallaştırılır (Işıkoğlu, 2005). Fenomenolojik araştırma ise bireylerin bir olgu, olay ve yaşantıya yönelik bakış açısını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir desendir (Patton, 2014). Okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerin tespit edilmesi için görüşme tekniği kullanılmış ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin üç farklı ilçesinde bulunan bağımsız ana okullarda eğitim gören 40 okul öncesi özel gereksinimli öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Sosyodemografik Özellikler

Özellik	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	25
	Erkek	15
Yaş	20 Yaş Altı	4
	21-30 Yaş	24
	31-40 Yaş	8
	41-50 Yaş	4
Öğrenim Durumu	İlkokul	5
	Ortaokul	7
	Lise	13
	Yüksekokul	15

Tablo 1 incelendiğinde özel gereksinimli öğrenci velisi katılımcıların 25'inin kadın 15'inin erkek olduğu görülmektedir. Yaşı 20 ve altı olan 4, 21-30 arası olan 24, 31-40 arası olan 8 ve 41-50 olan 4 velinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumuna bakıldığında ise 5 velinin ilkokul, 7'sinin ortaokul, 13'ünün lise ve 15'inin yüksekokul mezunu olduğu saptanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla öncelikle alanyazın incelemesi yapılmıştır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiş ve yapılan çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken alanyazındaki ilgili araştırmalardan (Aydoğdu, Benli ve Kapucu, 2020; Hasanoğlu, 2013; Katıtaş, 2019; Seylim, 2018) yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından velilere yönelik hazırlanan bu soruların kapsam geçerliğini test etmek amacıyla öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Soru formunun son halinin verilmesiyle birlikte gönüllü veliler araştırmaya dâhil edilerek 40 görüşme formu üzerinden değerlendirme yapılabilmektedir. Hazırlanan görüşme formunda okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerine özel eğitim sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Alınan yanıtlar ışığında okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin konuya ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın “Okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenen problem cümlesi doğrultusunda hazırlanan soru formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- Okulda kaynaştırma eğitimi yeterli midir?
- 2- Öğrencinizin okulu kaynaştırma eğitimi için uygun mudur?
- 3- Okul idaresi ve rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışmakta mısınız?
- 4- Sınıf ders araç gereçleri yeterli midir?
- 5- Sınıf mevcudu kaynaştırma eğitimi için uygun mudur?
- 6- Sınıf öğretmeniniz kaynaştırma eğitimini bilir mi?
- 7- Sınıf öğretmeninizin özel gereksinimli çocuğa bakışı olumlu mudur?
- 8- Sınıf öğretmeniniz sizinle iletişim halinde midir?
- 9- Diğer velilerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgileri var mıdır?
- 10- Sınıftaki diğer çocuklar kaynaştırmanın ne olduğunu bilmekte midir?
- 11- Kaynaştırma eğitimi çocuğunuzu olumlu yönde etkiliyor mu?
- 12- Kaynaştırma eğitiminde akran desteği önemli midir?

### **İşlem**

Çalışma verileri, okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Veli görüşlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemini kullanmaktaki öncelikli amaç, belirlenen çalışma konusunu detaylı olarak inceleyebilmek, velilerin konuya ilişkin düşüncelerini, süreç içerisinde karşılaştıkları problemleri ve söz konusu problemleri çözmede neler yapılabileceğine yönelik düşüncelerini belirleyebilmektir. Yüz yüze görüşme tekniği ile velilerle yapılan görüşme en az yarım saatlik bir zaman diliminde gerçekleşmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin tamamı okunduktan sonra katılımcıların verdikleri cevaplar, ilgili soruların altında toplanmıştır. Ardından her sorunun altında yer alan cevaplar, okunarak kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Temalar katılımcıların alıntılarlarıyla desteklenerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen ifadeler alıntılar halinde sunulmaktadır. Araştırmanın açıklayıcı niteliğini (Merriam, 2013) ve güvenilirliğini desteklemek amaçlanmıştır (Coşkun, 2019).

## BULGULAR

Araştırmada görüşleri toplanan çalışma grubundaki velilerin verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonucu altı temaya ulaşılmıştır. Temalara ait alıntılar ise katılımcılara verilen K1, K2, K3... K40 kodlamalarıyla sunulmuştur. Elde edilen temalar ve ilgili alıntılar aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Özel Gereksinimli Okul Öncesi Öğrenci Velilerinin Özel Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Temalar	f	%
Gelişim	6	21.43
Farkındalık	5	17.86
Sınıf Mevcudu	5	17.86
Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi ile İşbirliği	4	14.28
Sınıf Araç Gereçleri	4	14.28
Öğretmenle İletişim	4	14.28

Yukarıdaki tablo incelendiğinde okul öncesi özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin altı tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; *Gelişim* (%21.43), *Farkındalık* (%17.86), *Sınıf Mevcudu* (%17.86), *Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi ile İşbirliği* (%14.28), *Sınıf Araç Gereçleri* (%14.28) ve *Öğretmenle İletişim* (%14.28) olarak sıralanmaktadır. Aşağıda bu temalara ilişkin bulgulara ve ilgili alıntılara yer verilmiştir.

### Gelişim Teması

Velilerden gelen ifadeler dikkate alındığında özel eğitim süreciyle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin pozitif yönde gelişim gösterdikleri anlaşılmıştır. Özellikle çocuklarının davranışlarındaki olumlu değişime dikkat çeken veliler sosyal becerilerdeki gelişimi de vurgulamışlardır.

*“Çocuğumun iyi vakit geçirmesi ve bir şeyler öğrenmesi benim için önemlidir. Çocuğumda değişiklikler görüyorum. Benim için yeterlidir” (K 12)*

*“Çocuğumda az da olsa değişiklikler gözlemleyebiliyorum” (K18)*

*“Çocuğum okula başladıktan sonra çok iyi şeyler yapmaya başladı” (K 30)*

*“Çocuğumun sosyalleşmesi ve ilişkileri olumlu yönde gelişim gösterdi” (K5)*

*“Çocuğumun artık arkadaşları var ve bu durum beni mutlu ediyor” (K 33)*

*“Çocuğun sosyal hayata hazırlanmasında arkadaş desteği çok önemli” (K 39)*

### Farkındalık Teması

Özel gereksinimli öğrencisi olan velilerin çoğunlukla diğer veliler tarafından anlaşılmadığını düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında diğer öğrencilerin de kaynaştırma öğrencilerine ait farkındalık düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Bunun sonucunda kendilerinin ve çocuklarının sorun yaşadıklarını ifade eden veliler çocuklarının dışlandıklarına da dikkat

çekmişlerdir. Bu veliler okullardaki diğer öğrencilerin ve velilerin özel eğitim konusunda farkındalık kazanmasının önemine vurgu yapmışlardır.

*“Diğer veliler bizleri anlamıyor” (K9)*

*“Çocuğumun sınıfındaki arkadaşları tarafından dışlandığını hissediyorum.” (K18)*

*“Sınıftaki diğer velilerin çocuğumun sınıfında çocuklarının olmasından rahatsız olduğunu düşünüyorum” (K37)*

*“Sadece yaşayan tam anlamıyla bilir. Ben diğer velilerin anlادığını sanmıyorum.” (K3)*

*“Çocuk her yerde çocuktur. Çok dışlanmıyor ama sanki diğer çocuklar da tam anlamıyla bilmiyor.” (K 25)*

### **Sınıf Mevcudu Teması**

Velilerin sınıf mevcudu konusunda memnuniyetsizlik yaşadıkları ve sınıfların çoğunlukla kalabalık olmasından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Ancak bu durumdan dolayı kimseyi suçlamayan veliler çocuklarını bu okullara mecburen göndermeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca bir velinin öğrenci sayısının az olduğunu vurguladığı dikkat çekmiştir.

*“Sınıfta öğrenci sayısı çok fazla bence bu durum kaynaştırmayı olumsuz etkiliyor. “ (K 4)*

*“Sınıfta iğne atsan yere düşmüyor ama mecburuz göndermeye”(K 22)*

*“Bizim sınıfımızın sayısı çok kalabalık öğretmen ne yapsın” (K 34)*

*“Sınıfımız küçük yaş olduğu için öğrenci sayısı az”(K 36)*

*“25 kişi bizim sınıfımız ve çok kalabalık” (K 12)*

### **Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi ile İşbirliği Teması**

Velilerin genel olarak okul yönetimi ve rehberlik servisinin beklentilerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Yalnızca bir velinin rehberlik servisinden memnun olduğu ancak okul yönetimi hakkında olumlu şeyler söylemediği tespit edilmiştir.

*“Doğruyu söylemek gerekirse bir sorun olduğunda görüşülmektedir. Sadece sene başında bir görüşme yapıldı”(K 32)*

*“Çocuğumla ilgili bir şikâyet olduğunda görüşülüyor” (K 23)*

*“Okul idaresi ve rehberlik servisi değil genel anlamda öğretmen bizimle konuşuyor” (K 15)*

*“Okula başladığımızdan beri çocuğumuzun gelişimi için sık sık rehberlik servisi tarafından bilgilendiriliyorum” (K 12)*

### **Sınıf Araç Gereçleri Teması**

Sınıflarda kullanılan araç gereçlerin uygunluğu ve yeterliliği konusunda velilerin birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları ve olumlu ve olumsuz çeşitli tutumlar sergiledikleri

anlaşmıştır. Kimi veliler sınıf araç gereçlerini ve materyallerini uygun ve yeterli bulurken kimi veliler bu materyallerin bir ayrıcalığa sahip olmadığını belirtmişlerdir.

*“Diğer çocuklarla aynı oyuncaklarla oynuyor. Bence bir farkı yok” (K 32)*

*“Çocuğumun gelişim özelliklerine uygun oyuncaklar olduğunu düşünüyorum” (K 21)*

*“Sınıfta yapılandırılmış materyaller kullanıldığından tam katılmasam da yeterli olduğunu düşünüyorum” (K 4)*

*“Çocuklar genelde aynı oyuncaklarla oynarlar. Baya oyuncak var sınıfımızda” (K 33).*

### **Öğretmenle İletişim Teması**

Velilerin genel olarak öğretmenlerle kurdukları iletişimden ve öğretmenlerin yaklaşımından memnun oldukları anlaşmıştır. Öğretmenlerle sıklıkla iletişim halinde olmanın önemine dikkat çeken veliler çocuklarının öğretmenleri tarafından sevilmesini değerli bulmuşlardır.

*“Bence öğretmenimiz bu konuda çok iyi, çocuğuma davranışı güzel” (K 16)*

*“Öğretmenimizin bize ve çocuğumuza yaklaşımı olumludur. Bizimle sürekli iletişim halindedir” (K 13)*

*“Öğretmenimiz çocuk ayırt etmeksizin öğrencilerini sevmektedir” (K 28)*

*“Çocuğum otizmli ve öğretmenimiz bizimle iletişim halindedir” (K 33)*

### **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

Araştırmanın bulgularında yer alan temalar ve ilgili alıntılar birlikte değerlendirildiğinde velilerin özel eğitim sürecine dair olumlu ve olumsuz çeşitli görüşlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Veliler çoğunlukla özel eğitim sürecinin çocuklarının gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Özellikle sosyal becerilerindeki artışa dikkat çeken veliler davranışlarının da pozitif yönde farklılaştığını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velileri ile yürütülen bir çalışmada çalışma grubunda yer alan ailelerin yarısından fazlası çocuklarının sosyal becerilerdeki eksikliğinden dolayı üzüntü duyduklarını belirtmişlerdir (Parlak, 2017). Bir başka çalışmada ise özel eğitim sürecine dâhil olan özel gereksinimli çocukların sosyal beceri ve iletişimlerinin pozitif yönde geliştiği görülmüştür (Aydoğdu, Benli ve Kapucu, 2020). Nitekim Duman ve Koçak (2013) da özel gereksinimli çocukların sosyal iletişim özelliklerine ait bileşenler doğru şekilde kullanıldığında sosyal becerilerinin olumlu gelişim gösterebileceğini aktarmaktadır. Otizm tanısı almış kaynaştırma öğrencileri ile yürütülen 16 öykü ve bu öykülere ait resimli kartların kullanıldığı ampirik bir çalışmada ise verilen eğitimin öğrencilerin alay edilmeye başa çıkma ve uygun olmayan dokunmadan kaçınma gibi sosyal becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Girli ve Atasoy, 2010). Bunun yanında mevcut çalışmada olduğu gibi özel eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğuna inanan velilerin bulunduğunu ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır. Özel gereksinimli eğitim ihtiyacı olan ve özellikleri nedeniyle evde eğitim almak durumunda kalan öğrencilerin velileri ile yürütülen bir başka çalışmada veliler özel eğitimi oldukça etkili ve faydalı bulmuşlardır (Susam, Bridge ve Şahin, 2018). Okul öncesi döneminde öğrenim gören çocuğu bulunan velilerin okul öncesi eğitimine dair yüksek beklentilere sahip olduğu görülmektedir (Kıldan, 2012). Alanyazındaki tüm bu araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.



Araştırmanın bir diğer bulgusunda veliler diğer veli ve öğrencilerin özel gereksinimli çocuklarına yönelik farkındalığının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu farkındalık düzeyinin düşük olması ile çocuklarının dışlandığını ve diğerleri tarafından anlaşılmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir bulgu ortaya koyan Öncül ve Batu (2005) da normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin özel eğitim ve kaynaştırma sürecine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olsalar da yeteri kadar bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından dışlanmaya maruz kaldıklarını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Demir ve Kale, 2019; Seylim, 2021). Hatta bunun yanında kendi çocuğu özel gereksinimli olan ailelerin bile özel eğitim hakkında bilgi ve farkındalığa ihtiyaç duydukları görülmüştür (Aydoğdu, Benli ve Aydoğdu, 2020; Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Rasmussen, 2018).

Velilerin özel eğitime yönelik algılarının şekillenmesinde bir diğer önemli konu sınıf mevcudu olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre velilerin büyük çoğunluğu sınıfların olması gerekenden daha kalabalık olduğunu ve bu durumun özel eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Ancak bu konuda okul yönetimini ve öğretmenleri suçlamayan veliler bu durumu kabullendiklerini ve başka bir seçeneklerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasının eğitim sürecine olan olumsuz etkilerini ifade eden Doğan (1995) bu durumun ailenin okula katılımını da azalttığını belirtmiştir. Öğrencilerin kalabalık sınıflar hakkındaki görüşlerinin alındığı bir başka araştırmada sınıf mevcudunun gereğinden fazla olmasının eğitim öğretim ortamını ve sosyal iletişimi bozduğu, sağlık ve hijyen gibi problemleri de arttırdığı ifade edilmiştir (Yaman, 2010). Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir araştırmada ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf mevcudu hakkında eğitim öğretim ortamı için uygun olmadığı yorumunu yapmışlardır (Yıldırım-Erişkin, Yazar-Kıraç ve Ertuğrul, 2012). Okul öncesi özel eğitimde görev yapan öğretmenlerle yürütülen bir araştırmada sınıf mevcudunun ideal sayıdan uzaklaşması bu öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimleri için ortaya koydukları yaratıcı kişilik özelliklerinin olumsuz yönde etkileneceği ifade edilmiştir (Uygur-Celep, 2020). Tüm bu sonuçlar özel eğitim için önemli bir konu olan sınıf mevcudu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Özel eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan rehberlik servisi ve okul yönetimi ile iletişimi değerlendiren veliler bu işbirliğinin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Ancak az sayıda da olsa rehberlik servisiyle iletişim halinde olduğunu söyleyen veliler de bulunmaktadır. Bu bulgu ile benzer şekilde okul ile veli arasında yeteri kadar işbirliğinin bulunmadığını ortaya koyan araştırmalar da vardır (Öncül ve Batu, 2005). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin rehberlik öğretmenin yokluğundan dolayı rehberlik servisinden destek alamaması nedeniyle problem yaşadıkları belirtilmektedir (Batmaz ve Çermik, 2019). Demirbilek ve Levent (2020) tarafından yapılan araştırmada da kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerinin özel eğitim süreçlerinin nasıl daha iyi yürütülebileceğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Buna göre rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim sürecinin işleyişindeki aksaklıklara hâkim oldukları görülmüştür. Tüm bu araştırma sonuçları mevcut araştırmada ulaşılan özel eğitim sürecinde rehberlik servisinin önemli bir role sahip olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Özel eğitim sürecinde önemli bir yeri bulunan farklı araç gereç ve materyallerin durumunu değerlendiren veliler bunların çoğunlukla yeterli olmadığını düşünmektedirler. Yalnızca bir velinin bu araç gereçlerin çocukların gelişim dönemi özelliğiyle uyumlu olduğunu belirttiği görülürken çoğu veli bu materyallerin iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfların materyal açısından yetersiz olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Seylim, 2021). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi dışında birebir ders aldıkları destek eğitim odalarında da materyal eksikliğinin olduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır (Talas vd., 2016). Çetin de (2004) benzer olarak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin zengin materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Özel gereksinimli çocuklarının öğretmenleri ile kurulan iletişimden oldukça memnun olduğu görülen velilerin öğretmenlere ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. İstedikleri sıklıkla öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulduklarını ifade eden velilerin öğretmenler tarafından algıladıkları pozitif duygulardan da büyük memnuniyet duydukları anlaşılmıştır. Özel eğitim öğrenci ve velileri ile yürütülen bir araştırmada özel eğitim üzerine görüşler alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin iletişim becerisi yüksek olmasının veliler tarafından oldukça önem verilen bir konu olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında eğitimcilerin destekleyici rolde işbirliğine yatkın olmaları da veliler tarafından istenmektedir (Gürültü ve Alcı, 2020).

Araştırmanın bulgularından hareketle özel eğitim sürecinin önemli bileşenleri olan okul yönetimi, rehberlik servisi, öğretmen ve velilere yönelik oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların öğrenci sayısı ideal şekilde düzenlenebilir.
- Rehberlik servisi, okul yönetimi, veli, öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı ve etkili bir işbirliği kurulabilir.
- Normal gelişim gösteren öğrenci ve velilerin özel eğitim sürecine ilişkin farkındalıklarını geliştirmek amacıyla bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim sınıflarının araç-gereç ve materyal açısından öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun şekilde iyileştirmeler yapılabilir.
- Özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitimin diğer bileşenleri ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri için tüm veli, öğretmen ve idarecilere etkili iletişim eğitimleri verilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atay, M., Şahin, S., Karaaslan, T. ve Kurt, S. (2005). Erken çocukluk dönemi eğitim programları için alternatif bir model: Portage. *Çocukluk Dergisi*, 47, 28-38.
- Aydoğdu, A., Benli, A.N. & Kapucu, R. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin görüşler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı N., & Aslan, N. (1997, Mayıs). Normal gelişim gösteren öğrenci ve velilerinin engellilere ve entegrasyona bakışları. 1. *Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Beckman, S. (1992). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin aralıklı incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 84, 26-37.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Coşkun, R. (2019, Nisan). Türkçe nitel araştırmalarda nitelik sorunu: Nitel araştırmalar ne kadar bilimsel?. 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi: Multicongress*, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 35-46.
- Demir, S., & Kale, M. (2019). İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511.

- Doğan, E. (1995). *Okul-Aile İletişimin Engelleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Fisher, D., Pumpian, I. ve Sax, C. (1998). High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 272-282.
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.
- Guralnick, M. (1994). Mother's perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood main streaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168-183.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. ve Hammond M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-476.
- Gürültü, E., & Alcı, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2413-2442.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.
- Kargın T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Katitaş, S. (2019). Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2449-2472.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135-150.
- MEB (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (6 Haziran 1997). Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S. B., (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 32-36.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.
- Öncül, N., Batu, E. S. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Bolu.
- Parlak, C. (2017). *Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okulöncesi dönemden ilkökula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem.
- Peck, C.A., Carlson, P., Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Rafferty, Y., Griffin K. W. (2001). Disabilities: Perspectives of parents and providers benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without. *Journal of Early Intervention*, 27, 173.
- Seery, M. E, Davis, P. M., Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-278.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2219-2239.
- Sucuka, N. ve Yalkın, S. (1993). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi programlarında tamamlayıcı modeller. *9.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-pa Yayınları.

- Susam, B., Bridge, E. N., & Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 15-22.
- Talas, S., Kaya, F., & Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31-42.
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101.
- Temir, D. (2002). *Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uygur-Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wesley, P. W., Buysse, V., Tyndall, S. (1997). Family and professional sperspectives on early intervention: An exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 435-456.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de okul öncesi eğitimi*, M. Sevinç (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

# Views of Parents of Preschool Students with Special Needs on Special Education: A Phenomenological Study

Özlem KOZAL<sup>1</sup>

Murat ÇIRAK<sup>2</sup>

Yahya BAYÇELEBİ<sup>3</sup>

Esra ALAY<sup>4</sup>

Cited:

Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. & Alay, E. (2022). Views of parents of preschool students with special needs on special education: a phenomenological study. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 384-394, DOI: 10.57135/jier.1171209

## Abstract

In this study, it was aimed to examine the views of the parents of preschool students with special needs regarding the special education process. This study was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 40 parents of special needs preschool students studying in independent kindergartens in three different districts of Samsun in the 2019-2020 academic year. A questionnaire consisting of 12 items was prepared by the researchers in order to reveal the views of the parents. Content analysis was performed in the analysis of the obtained data. As a result of the analysis, the opinions of the parents of preschool special needs students about the special education process were gathered on six themes. These themes reflecting the views of the parents are listed as Development, Awareness, Class Size, Cooperation with School Administration and Counseling Service, Classroom Equipment and Communication with the Teacher. The themes and related citations in the findings of the research were evaluated and discussed together. In general, it has been concluded that parents have both positive and negative views about the special education process. However, the majority of parents think that the special education process contributes greatly to the development of children with special needs.

**Keywords:** Special education, inclusive education, preschool

## INTRODUCTION

Individuals tend to learn about themselves, others and the environment from birth to the end of life. As children open their eyes to the world, they want to examine, learn and explore everything. Educational processes starting from early periods also support this learning trend. Especially in childhood, the support received from the environment and the education received have an important place. The pre-school education period, which covers the ages between birth and 6 years, has a very important role in child development (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Pre-school education "For 0-72 months old children; It is conceptualized as a systematic educational process that guides all their developments in line with the cultural values of the society, helps them in the reasoning process by increasing the development of emotions and perception power, improves their creativity, and enables them to express themselves and gain self-control (Yılmaz, 2003). In early childhood, the existence of an environment that will meet all the needs of the child in a healthy way and provide learning opportunities is one of the factors that enable the child to be successful in the future (Beckman, 1992: Sucuka and Yalkın, 1993). In the early childhood period, when the appropriate environment opportunity to support development is not provided, children are faced with social and environmental risks. On the other hand, if these opportunities are not offered in early childhood, the child

<sup>1</sup> \* Teacher, Gazipaşa Primary School, Samsun-Turkey, ozlemkopru@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-1461-1182

<sup>2</sup> \*\* Teacher, Gazipaşa Primary School, Samsun- Turkey, murat\_cirak55@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3894-3536

<sup>3</sup> \*\*\* Teacher, Gazipaşa Primary School, Samsun- Turkey, yahyabaycelebi@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4632-5420

<sup>4</sup> \*\*\*\* Teacher, Subaşı Kindergarten, Samsun- Turkey, alayesra@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-7316-4490

experiences problems in the academic field and has a lower academic success than their peers, especially in the following years (Atay et al., 2005).

As with children with normal development, early education and pre-school education services are of great importance for children with special needs who differ below the average in terms of mental function, who have difficulties in performing some skills or who cannot perform certain skills (MEB, 2015). With these trainings, it is aimed to accelerate the development of children with special needs in every aspect, and to benefit from the same educational environment as their peers who do not have special needs when they reach school age. On the other hand, reducing the social and emotional problems that families of children with special needs are exposed to is also among the aims of these trainings (Akçamete, 1998). Special education applied in the pre-school period is an education model that enables children with special needs to benefit from the same educational opportunities as children without special needs by making use of systematic and regular organizations, which are carried out under the responsibilities and supervision of experts in both special and normal education fields, as it is applied in every other field. Special education, which has gone through various stages, has recently been accepted as an important component of education (Aral & Gürsoy, 2007). Special education services have developed further with support education and inclusive education services, which means that children with special needs and individuals with normal development receive education in the same environment.

With the Law on Children in Need of Special Education enacted in 1983 in Turkey, inclusive education has found application in every step of primary education. However, pre-school education has become a part of compulsory education with the Decree Law No. 573 issued in 1997 (MEB, 1997). Pre-school inclusive education, which is supported by law, has brought with it various difficulties. At the beginning of the difficulties experienced are the problems experienced by families during the admission of children with special needs to school (Wesley et al. 1997). Families of children with special needs for any reason have problems in sending their children to pre-school education institutions due to the physical structure of the schools, the number of students, and the attitudes of school administrations and teachers. When the literature on inclusive education in the preschool period is examined, it is seen that there are many studies that reveal the concerns and expectations of inclusive students' parents (Guralnick, 1994; Guralnick et al., 1995; Peck et al., 1992; Rafferty & Griffin, 2001; Seery et al., 2000). In the domestic literature, in the studies that include the views and attitudes of families with children with and without special needs, it is seen that families generally have positive opinions about inclusive education, but they have intense concerns about this process (Baykoç-Dönmez et al., 1997; Kargın, Acarlar, & Sucuoğlu, 2008). 2003; Metin, 1992; Öncül and Batu, 2004; Temir, 2002). Especially families of children with special needs are concerned that their children will be excluded by children with normal development (Guralnick et al., 1995). On the other hand, for the parents of children with normal development to have a positive view on inclusive education and to have a supportive attitude towards the acceptance of children with special needs into the classroom is important in the formation of positive peer behaviours (Fisher et al., 1998). In order for inclusive education to continue successfully, it is considered very important to identify the problems faced by children with special needs and their families, and to find and discuss the necessary solutions.

### ***Purpose of the Research***

Considering the role of the parents of pre-school students with special needs and the problems they face in the special education process, it is considered necessary to reveal the views of parents on special education, which is one of the most important components of special education. In this direction, the present study aimed to reveal the views of the parents of preschool students with special needs regarding the special education process.

## METHOD

This research was carried out with the phenomenological research design, which is one of the qualitative research methods. Qualitative research is conceptualized as “It deals with how the participants make sense of the events and expresses the results with rich definitions and explanations rather than numbers” (Işıkoğlu, 2005). Phenomenological research, on the other hand, is a design that aims to reveal the perspective of individuals towards a phenomenon, event and life (Patton, 2014). Interview technique was used and face-to-face interviews were conducted in order to determine the opinions of the parents of pre-school students with special needs about the problems they encounter during the special education process.

### *Study Group*

The study group of the research consists of the parents of 40 preschool special needs students studying in independent kindergartens in three different districts of Samsun in the 2019-2020 academic year. Demographic characteristics of the study group are given in the table below.

Table 1. Sociodemographic Features of the Participants

Features	Kategori	f
Gender	Female	25
	Male	15
Age	Under 20	4
	21-30 Age	24
	31-40 Age	8
	41-50 Age	4
Educational Status	Primary School	5
	Middle School	7
	High School	13
	College	15

When Table 1 is examined, it is seen that 25 of the parents of students with special needs are female and 15 are male. It was determined that there were 4 parents aged 20 and under, 24 parents aged 21-30, 8 parents aged 31-40, and 4 parents aged 41-50. Looking at the educational status, it was determined that 5 parents were primary school graduates, 7 secondary school graduates, 13 high school graduates and 15 higher school graduates.

### *Data Collection Tools*

In order to collect data in the research, first of all, a literature review was made. The data of the study were obtained by qualitative research method and an interview form was prepared by the researchers in accordance with the purpose of the study. While preparing the questions in this interview form, related studies in the literature (Aydoğdu, Benli & Kapucu, 2020; Hasanoglu, 2013; Katıtaş, 2019; Seylim, 2018) were used. Expert opinion was taken from the faculty member in order to test the content validity of these questions prepared by the researchers for the parents. After the final version of the questionnaire was given, the volunteer parents were included in the study, and an evaluation could be made on 40 interview forms. In the prepared interview form, the parents of pre-school students with special needs were asked for their views on the special education process. In the light of the answers received, the opinions of the parents of preschool special needs students on the subject were tried to be examined in detail.

The question “*What are the opinions of the parents of preschool special needs students about special education?*” The questions in the question form prepared in line with the problem sentence determined in the form of the following are as follows:

- 1- *Is inclusive education sufficient at school?*
- 2- *Is your student's school suitable for inclusive education?*
- 3- *Do you work in cooperation with the school administration and the guidance service?*
- 4- *Are the classroom teaching materials sufficient?*
- 5- *Is the class size suitable for inclusive education?*
- 6- *Does your classroom teacher know about inclusive education?*
- 7- *Does your classroom teacher have a positive view of the child with special needs?*
- 8- *Is your class teacher in contact with you?*
- 9- *Do other parents have information about inclusive education?*
- 10- *Do other children in the class know what inclusion is?*
- 11- *Does inclusive education affect your child positively?*
- 12- *Is peer support important in inclusive education?*

### **Process**

The study data were obtained by face-to-face interview technique in order to determine the problems and thoughts of preschool students with special needs in this process. The primary purpose of using the qualitative research method in order to determine the opinions of the parents is to examine the determined study subject in detail, to determine the thoughts of the parents on the subject, the problems they encounter during the process and what can be done to solve the said problems. The interview with the parents using the face-to-face interview technique took place in at least half an hour.

### **Analysis of Data**

Content analysis was carried out in the analysis of the data obtained within the scope of the research. After reading all the data, the answers given by the participants were collected under the relevant questions. Then, the answers under each question were read and coded, and the themes were reached by bringing together similar codes. The themes are presented in the findings section, supported by the citations of the participants. In qualitative research, it has been aimed to support the explanatory quality (Merriam, 2013) and reliability of the research by presenting the statements obtained from the interviews with the participants in quotations (Coşkun, 2019).

### **FINDINGS**

As a result of the content analysis conducted on the responses of the parents in the study group whose opinions were collected in the research, six themes were reached. The quotations of the themes are presented with the K1, K2, K3... K40 encodings given to the participants. The resulting themes and related citations are as follows:

Table 2. Themes Created Regarding the Views of Parents of Preschool Students with Special Needs on Special Education

<b>Themes</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Development	6	21.43
Awareness	5	17.86
Class Size	5	17.86
Cooperation with the School Administration and Counseling Service	4	14.28



Classroom Equipment	4	14.28
Communication with the Teacher	4	14.28

When the above table is examined, it is seen that the views of the parents of preschool students with special needs on the special education process are collected under six themes. These themes are listed as Development (21.43%), Awareness (17.86%), Class Presence (17.86%), Cooperation with the School Administration and Guidance Service (14.28%), Classroom Tools (14.28%) and Communication with the Teacher (14.28%). Below are the findings related to these themes and related citations.

### The Theme of Development

When the statements from the parents are taken into consideration, it is understood that the students with special needs show positive development along with the special education process. Parents, who especially drew attention to the positive change in their children's behavior, also emphasized the development of social skills.

*"It is important for me that my child has a good time and learns something. I see changes in my child. That's enough for me" (K 12)*

*"I can observe a few changes in my child" (K18)*

*"My child started doing very good things after starting school" (K 30)*

*"My child's socialization and relationships have developed positively" (K5)*

*"My child now has friends and this makes me happy" (K 33)*

*"The support of friends is very important in preparing the child for social life" (K 39)*

### The Theme of Awareness

It is observed that parents with special needs students often think that they are not understood by other parents. In addition, it is thought that the awareness levels of the inclusion students of the other students are low. As a result, parents who stated that they and their children were having problems also drew attention to the fact that their children were excluded. These parents emphasized the importance of raising awareness of other students and parents in schools about special education.

*"Other parents don't understand us" (K9)*

*"I feel that my child is being ostracized by his friends in his class." (K18)*

*"I think the other parents in the class are uncomfortable with having their children in my child's class" (K37)*

*"Only the living literally knows. I don't think the other parents understand." (K3)*

*"A child is a child everywhere. He's not very excluded, but it's like the other kids literally don't know either." (K 25)*

### **The Theme of Class Size**

It was observed that parents were dissatisfied with the class availability and complained that the classes were mostly crowded. However, parents who do not blame anyone for this situation stated that they continue to send their children to these schools compulsorily. It was noted that only one parent emphasized that the number of students was small.

*"The number of students in the class is too high, I think this negatively affects mainstreaming." (K 4)*

*"If you throw a needle in the classroom, it won't fall to the floor, but we have to send it" (K 22)*

*"The number of our class is very crowded, what should the teacher do" (K 34)*

*"The number of students is small because our class is small" (K 36)*

*"25 people are our class and it's very crowded" (K 12)*

### *The Theme of Cooperation with the School Administration and Guidance Service*

*They stated that the parents did not meet the expectations of the school administration and guidance service in general. It was found that only one parent was satisfied with the guidance service, but did not say positive things about the school administration.*

*"To tell the truth, it is discussed when there is a problem. There was an interview only at the beginning of the year" (K 32)*

*"When there is a complaint about my child, he is interviewed" (K 23)*

*"The teacher is talking to us in general, not the school administration and guidance service" (K 15)*

*"Since we started school, I have often been informed by the guidance service for the development of our child" (K 12)*

### **The Theme of Cooperation with the School Administration and Counseling Service**

Parents generally stated that the school management and counseling service did not meet their expectations. It was found that only one parent was satisfied with the counseling service, but did not say positive things about the school administration.

*"To tell the truth, it is discussed when there is a problem. There was an interview only at the beginning of the year" (K 32)*

*"When there is a complaint about my child, he is interviewed" (K 23)*

*"The teacher is talking to us in general, not the school administration and counseling service" (K 15)*

*"Since we started school, I have often been informed by the counseling service for the development of our child" (K 12)*

### **The Theme of Classroom Equipment**

It has been understood that parents have different opinions about the appropriateness and adequacy of the tools used in classrooms and exhibit various positive and negative attitudes. While some parents found the classroom tools and materials appropriate and sufficient, some parents stated that these materials did not have a privilege.

*"He plays with the same toys as other children. I think there is no difference" (K 32)*

*"I think there are toys that are suitable for my child's developmental characteristics" (K 21)*

*"Since structured materials are used in the classroom, I think it is sufficient, although I do not fully agree with it" (K 4)*

*"Children usually play with the same toys. There are a lot of toys in our class" (K 33).*

### **The Theme of Communication with the Teacher**

It was understood that parents were generally satisfied with the communication they established with teachers and the approach of teachers. Parents who drew attention to the importance of frequently communicating with teachers found it valuable that their children were loved by their teachers.

*"I think our teacher is very good at this, his behavior to my child is nice" (K 16)*

*"Our teacher's approach to us and our child is positive. He is in constant communication with us" (K 13)*

*"Our teacher loves his students regardless of the child" (K 28)*

*"My child has autism and our teacher is in contact with us" (K 33)*

## **RESULTS and DISCUSSION**

When the themes and related quotations included in the findings of the research are evaluated together, it is understood that parents have various positive and negative opinions about the special education process. Parents often think that the special education process contributes to the development of their children. Especially the parents who drew attention to the increase in their social skills stated that their behaviors also changed in a positive way. In a study conducted with the parents of preschool students with special needs, more than half of the families in the study group stated that they were sad about their children's lack of social skills (Parlak, 2017). In another study, it was observed that the social skills and communication of children with special needs who are involved in the special education process develop positively (Aydoğdu, Benli, & Kapucu, 2020). As a matter of fact, Duman and Koçak (2013) also report that social skills of children with special needs can show positive development if the

components of social communication characteristics are used correctly. In an empirical study conducted with inclusion students diagnosed with autism using 16 stories and picture cards belonging to these stories, it was found that the education provided improved the social skills of students such as coping with ridicule and avoiding inappropriate touching (Girli and Atasoy, 2010). In addition, as in the current research, there are also studies that state that there are parents who believe that special education has positive effects on students. In another study conducted with the parents of students who have special needs education needs and are forced to study at home due to their characteristics, parents found special education to be quite effective and beneficial (Sesame, Bridge, & Şahin, 2018). It is observed that parents who have children studying in the preschool period have high expectations about preschool education (Kıldan, 2012). All these research findings in the literature support the findings of the current research.

In another finding of the research, parents stated that the awareness of other parents and students towards their children with special needs is low. They stated that with this low level of awareness, their children were excluded and not understood by others. Öncül and Batu (2005), who made a similar finding, also revealed that although the parents of students with normal development have a positive perspective on the special education and inclusion process, they do not have enough knowledge and awareness. Similarly, there are also studies that reveal that inclusion students are exposed to exclusion by their peers (Demir and Kale, 2019; Seylim, 2021). In addition, it has been observed that even families with their own children with special needs need information and awareness about special education (Aydoğdu, Benli, & Aydoğdu, 2020; Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü, & Rasmussen, 2018).

Another important issue in shaping the perceptions of parents towards special education has emerged as the classroom presence. According to this, the vast majority of parents think that the classes are more crowded than they should be, and this negatively affects the special education process. However, the parents, who did not blame the school administration and teachers on this issue, stated that they accepted this situation and that they had no other choice. Expressing the negative effects of overcrowding of classrooms on the educational process, Doğan (1995) stated that this situation also reduces the family's participation in school. In another study of the receipt of the opinion of students crowded classrooms-class population and disrupt the academic environment of too much social communication, hygiene and health, it was stated that problems such as increases (Yaman, 2010). In a study in which the opinions of teachers entering the course of inclusion students with special needs were taken, the vast majority of teachers commented that the classroom presence was not suitable for the educational environment (Yildirim-Adult, Yazar-Kıraç and Ertuğrul, 2012). In a study conducted with teachers working in preschool special education, it was stated that the creative personality traits of these teachers for the development of their students will be negatively affected if the class size moves away from the ideal number (Uygur-Celep, 2020). All these results are similar to the findings of the classroom availability research, which is an important topic for special education.

Parents who evaluated the counseling service and communication with the school administration, which is one of the most important components of the special education process, stated that this cooperation was insufficient. However, there are also parents who say that they are in contact with the guidance service, albeit in small numbers. Similarly to this finding, there are also studies that reveal that there is not enough cooperation between the school and the parents (Öncül and Batu, 20 Dec 2005). It is stated that teachers who have students with special needs in their class have problems due to the absence of a guidance counselor because they cannot get support from the guidance service (Batmaz and Çermik, 2019). Demirbilek and Levent (2020) inclusion in special classes conducted by students in the educational process of students with special needs better guidance can be carried out the views of teachers revealed. Accordingly, it was observed that guidance teachers mastered the failures in the functioning of the special education process. All these research results support

the finding that the guidance service has an important role in the special education process reached in the current research.

Parents who evaluate the condition of different tools and materials, which have an important place in the process of special education, often think that they are not enough. It seems that only one parent stated that these tools are compatible with the characteristics of the children's developmental period, while most parents think that these materials need to be improved. When the literature is examined, there are researches that reveal that the classes where students with special needs are educated are insufficient in terms of materials (Seylim, 2021). There are teachers who think that there is a lack of materials in the support education rooms where students who need special education receive one-to-one lessons other than inclusion education (Talas et al., 2016). Similarly, Çetin (2004) stated that teachers working in the field of special education need rich materials.

It is observed that parents who are quite satisfied with the communication established with the teachers of their children with special needs have positive opinions about the teachers. It has been understood that parents who express that they exchange information with teachers as often as they want are also very satisfied with the positive emotions perceived by teachers. In a study conducted with special education students and their parents, opinions on special education were taken. According to this, it has been understood that the high communication skills of teachers are a very important issue given by parents. In addition, parents also want educators to be prone to cooperation in a supportive role (Gürültü and Alci, 2020).

Based on the findings of the research, the recommendations created for the school administration, guidance service, teachers and parents, which are important components of the special education process, are presented below:

- The number of students in the classes where students with special needs study can be ideally arranged.
- A healthy and effective cooperation can be established between the guidance service, school administration, parents, teachers and students. Dec.
- Informative studies can be carried out in order to improve the awareness of students and parents with normal development about the special education process.
- Improvements can be made in accordance with the developmental characteristics of students in terms of tools, materials and materials of special education classes.
- Effective communication trainings can be given to all parents, teachers and administrators in order for parents of students with special needs to be able to communicate healthily with other components of special education.

#### REFERENCES

- Aral, N. & Gürsoy, F. (2007). Children requiring special education and introduction to special education. Istanbul: Morpa Kültür Publications.
- Atay, M., Hawk, P., Black Lion, T. & Wolf, P. (2005). An alternative model for early childhood education programs: Portage. *Children's Journal*, 47, 28-38.
- Aydoğdu, A., Benli, A.N. & Porter, R. (2020). Opinions on the adaptation skills of students who are receiving inclusive education at the secondary school level. *Bartın University Journal of Educational Research*, 4(1), 34-47.
- Batmaz, G., & Cermik, H. (2019). The obstacles that classroom teachers face and the supports they receive in the instructional arrangements they make for inclusion students. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 5(1), 27-38.
- Baykoç-Dönmez, N., Hunter N., & Lion, N. (1997, May). The views of students with normal development and their parents on disabilities and integration. 1. National Child Development and Education Congress, Ankara.
- Beckman, P. (1992). An intermittent investigation of early childhood education in Turkey. *Education and Science*, 84, 26-37.

- Çelik, M., & Gundogdu, K. (2007). The historical development of preschool education in Turkey. *Journal of Kazım Karabekir Faculty of Education, Atatürk University*, (16), 172-190.
- Coşkun, R. (2019, April). Qualitative research in Turkish: How scientific is qualitative research?. 6. International Multidisciplinary Studies Congress: Multicongress, Hasan Kalyoncu University, Gaziantep.
- Çetin, Ç. (2004). Determination of the difficulties experienced by educators in different professional groups working in the field of special education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 5(01), 35-46.
- Demir, P., & Castle, M. (2019). Investigation of the problems encountered in special education classes in primary schools. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Faculty of Education*, 20(1), 354-373.
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Opinions of guidance counselors on teacher behavior towards students receiving special education in inclusion classes. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 479-511.
- Doğan, E. (1995). Barriers to School-Family Communication. (Master's Thesis). Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Duman, G., & Kocak, N. (2013). Social play and social communication characteristics of a child with special needs in a kindergarten inclusion class. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Erişkin, A. Y., Kırac, P. Y., & Ertugrul, Y. (2012). Evaluation of the opinions of classroom teachers on mainstreaming practices. *Journal of National Education*, 42(193), 200-213.
- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 272-282.
- Girli, A., & Atasoy, P. (2010). Investigation of the effectiveness of the social skills program based on the cognitive process approach applied to inclusion students diagnosed with autism. *Elementary Education Online*, 9(3), 990-1006.
- Guralnick, M. (1994). Mother's reviews of the benefits and drawbacks of early childhood main streaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168-183.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Hammond M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-476.
- Gürültü, E., & Alci, B. (2020). The views of students and parents in the context of equal opportunities in the education of gifted students. *OPUS International Journal of Society Research*, 15(24), 2413-2442.
- Hasanoglu, G. (2013). Views on the problems of inclusive education in unified classrooms. (Master's Thesis). Osmangazi University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Işıkoğlu, N. (2005). Qualitative research in education. *Educational Research*, 20, 158-165.
- Kargın T., Acars, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Determination of the opinions of teachers, administrators and parents on mainstreaming practices, *Journal of Special Education*, 4(2), 55-76.
- Katitas, S. (2019). Views of teachers and parents on the roles of school principals in ensuring the right to education for children with special needs. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2449-2472.
- Kildan, A. O. (2012). Opinions of teachers and parents about the purpose of preschool education. *Kastamonu Journal of Education*, 20(1), 135-150.
- MEB (1997). Decree-Law on Special Education (June 6, 1997). Ministry of National Education. Decree Law on Special Education and Regulation on Special Education Services, General Directorate of Special Education Guidance and Advisory Services, Ankara.
- Merriam, P. B., (2013). Qualitative research (P. Turan, Translation Ed.). Ankara: Nobel Prize.
- Text, N. (1992). Mainstreaming programs for children with disabilities in preschool, *Journal of Special Education*, 1(2), 32-36.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Opinions of mothers of children with normal development on the practice of inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 6(02), 37-54.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2004,). Opinions of mothers of normal children about the practice of inclusion in the classroom of a mentally retarded student attending a primary school where mainstreaming was practiced. 14. National Special Education Congress, Bolu.
- Parlak, C. (2017). An investigation of the social adaptation problems experienced by inclusion students with autism in the transition from preschool period to primary school from the point of view of

- family and teacher opinions. (Unpublished Master's Thesis). Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (M. Whole & S. B. Iron, Translation Ed.). Ankara: Gaziantep.
- Peck, C.A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Rafferty, Y., & Griffin K. W. (2001). Disabilities: Perspectives of parents and providers benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without. *Journal of Early Intervention*, 27, 173.
- Seery, M. E, Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-278.
- Seylim, I, E. (2021). Access to the right to education of people with disabilities according to the views of parents: Problems and solutions. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(80), 2219-2239.
- Sucuka, N. & Yalkin, P. (1993). *Complementary models in early childhood development and education programs*. 9.Ya-pa Preschool Education and Dissemination Seminar, Istanbul: Ya-pa Publications.
- Susam, B., Bridge, E. N., & Hawk, F. (2018). Parents' opinions on the home education of students who cannot attend school due to their health conditions. *Kırklareli University Journal of Social Sciences*, 2(1), 15-22.
- Talas, P., Rock, F., & Lightning, N. (2016). A descriptive study on support education rooms and teachers: The case of Tokat province. *Journal of European Education*, 6(3), 31-42.
- Tekinarıslan, I. O., Sivrikaya, T., Sharp, N. K., Concise, D., & Rasmussen, M. U. (2018). Determination of the requirements of the parents of students receiving inclusive education. *Elementary Education Online*, 17(1), 82-101.
- Temir, D. (2002). *Problems and expectations of families who continue child inclusion education*. (Master's Thesis). Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Uygur-Celep, M. (2020). *An investigation of the self-efficacy and creative personality traits of teachers working in preschool special education related to game teaching*. (Master's Thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Wesley, P. W, Buysse, V, & Tyndall, P. (1997). Family and professional perspectives on early intervention: An exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 435-456.
- Yaman, E. (2010). The effects of crowded classrooms: what do students think?. *Kastamonu Journal of Education*, 18(2), 403-414.
- Yener, C. & Uncle, E. (2021). Determination of the cooperation between inclusion students and working experts in the BEP process based on expert and family opinions, *Trakya Dec. of Education*, 11(1), 76-93.
- Yılmaz, N. (2003). *Preschool education in Turkey*", M. Joy (Ed). *New approaches in early childhood development and education*. Istanbul: Morpa Kültür Publications.

# Evli Bireylerde Bilişsel Esneklik ve Evlilik Öz Yetkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Investigation Of the Relationship Between Cognitive Flexibility and Marital Self-Efficacy in Married Individuals

Metin ÇELİK<sup>2</sup>

Ahmet BUĞA<sup>3</sup>

Atıf:

Çelik, M. ve Buğa, A. (2022). Evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilik öz yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 395-407, DOI: 10.57135/jier.1192803

### Öz

Bu araştırmanın amacı evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilik öz yetkinliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın verileri, Gaziantep ilinde ikamet eden çalışmaya gönüllü olarak katılan 536 kadın, 237 evli erkek bireyden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, “Evlilikte Yetkinlik Ölçeği”, Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel istatistiklerle birlikte t-testi, ANOVA, Basit Doğrusal Regresyon Analizi yöntemi, Pearson Korelasyon analizi, grup içi farklılaşmanın belirlenmesi için Scheffe Testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilik öz yetkinliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bazı demografik değişkenler açısından katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara göre analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular şöyledir: Cinsiyete göre, evli kadınların öz yetkinlik düzeyi, evli erkeklerin öz yetkinlik düzeyinden yüksektir. Yaşa göre, evli bireylerin öz yetkinlik puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre evli bireylerde yaş ilerledikçe evlilikte yetkinlik düşmektedir. Evlenme yaşına göre, evli bireylerin öz yetkinlik puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Çocuk sayısına göre, dörtten fazla çocuğu olan evli bireylerin 1 çocuğu olan bireylere göre öz yetkinliği daha yüksektir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, evli bireylerde bilişsel esnekliğin, evlilikte öz yetkinliği pozitif yönde yordadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel esneklik, öz yetkinlik, evlilikte öz yetkinlik

### Abstract

The purpose of this study is to analyse the relationship between cognitive flexibility and marital self-efficacy in married individuals. The study data was obtained from volunteers residing in Gaziantep province, consisting of 536 women and 237 men married individuals. For the collection of the data "Marital Self-Efficacy Scale", "Cognitive Flexibility Inventory" and "Personal Information Form" were used. During the analysis of the data, descriptive statistics along with T-Test, ANOVA, Simple Linear Regression Analysis methods, Pearson Correlation analysis were used and Scheffe Test was applied to determine the within-group variation. According to the findings of the study, a low level of positive correlation was found between cognitive flexibility and marital self-efficacy in married individuals. Analyses were made according to the points participants received to account for certain demographical variants. The findings of the analyses are as follows: Per gender, the self-efficacy level of married women is higher than the self-efficacy level of married men. Per age, the average self-efficacy level of married individuals varies in a meaningful way. According to this, the marital self-efficacy level goes down as the age goes up in married individuals. Per marriage age, the average self-efficacy level of married individuals varies in a meaningful way. Per the number of children, married

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA danışmanlığında bitirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Gaziantep-Türkiye metinhanpdr@hotmail.com, orcid.org/0000-0001-5765-3246

<sup>3</sup> Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, buga@gantep.edu.tr, orcid.org/0000-0002-9598-2451



individuals with more than four children have a higher self-efficacy than married individuals with only 1 child. In addition, as a result of the study, it was found that cognitive flexibility in married individuals positively predicted self-efficacy in marriage.

**Keywords:** Key Words: Cognitive flexibility, self-efficacy, marital self-efficacy

## GİRİŞ

Evlilik ilişkisi, bireysel yaşam ve toplumsal düzen açısından önemli bir sosyal yapıdır. Günümüzde boşanmaların ve evliliklerde yaşanan sorunların dikkat çekici biçimde artması sonucu evlilik ilişkisindeki sorunları anlamak ve bu ilişkiyi destekleyici dinamikleri ortaya koymak önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Evlilik, bir kadın ve bir erkek tarafından gerçekleştirilen, çiftler için birliktelik, dayanışma, cinsel doyum ve en önemlisi neslin devamını sağlamaya olanak sunan ilişki biçimidir (Saxton, 1982, s. 216). İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan evlilik, bireyleri duygusal, sosyal, ekonomik ve fizyolojik açıdan çok yönlü etkileme özelliğine sahip önemli bir kurumdur (Kalkan ve Ersanlı, 2008, s. 978; Stolzenberg, vd., 1995, s. 85; Waite, 1995, s. 489). Evlilik, çiftler için genel mutluluk, ruh sağlığı, ekonomik refah, çocuk sahibi olma, cinsel yaşam, sosyal destek, güvenli yaşam tarzı vb. alanlarda avantaj sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2017, s. 24; Waite & Lehrer, 2003, s. 256). Birçok insan yaşamda hedefledikleri kişisel mutluluğa ulaşmak ve kendini gerçekleştirme ümidiyle evlenmektedir (Young & Fok, 2010, s. 255).

Bireyler, evlilik kararını verdiklerinde evliliğin ömür boyu devam etmesi niyetini taşırlar. Ancak çeşitli nedenlerle çiftlerden birinin ya da her ikisinin evlilik yaşamının devamlılığını riske atan söz ve davranışları olur. Bu durum çiftler arasında anlaşmazlık, tartışma, şiddet ve boşanma olaylarının yaşanmasına neden olabilmektedir (Doğan, 2016, s. 995).

Son yıllarda Türkiye’de aile içi şiddet (Turhan, 2020), kadına yönelik şiddet (Altın, 2021) ve boşanma (Gökçe, 2020) olayları önemli bir sosyal sorun olarak dikkat çekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2018 yılında boşanan çiftlerin sayısı 143 bin 573 iken 2019 yılında % 8 artarak 155 bin 47 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’deki boşanma oranları batıdaki ülkelere göre düşük seviyede olmasına karşın yıllara göre artış miktarı dikkate alındığında toplumsal bir sorun olduğu görülmektedir. Medyaya yansıyan kadına yönelik şiddet, kadın cinayetleri ve aile içi çatışmaların çoğunlukla boşanma sürecinde yaşandığı gözlenmektedir (Nazlı vd., 2021, s. 338).

Evlilik ilişkisinin başarısı ve başarısızlığında etkili olan birçok değişken yer almaktadır. Çiftlerin evlilik ilişkisinin niteliğini etkileyen değişkenlerden biri de evlilik ilişkisindeki öz yetkinlik inancıdır. Evlilikte öz yetkinlik, bireyin evlilik ilişkisinde ortaya çıkan zorluklarla baş edebilme konusunda kendine inancı olarak tanımlanmaktadır. Evlilik ilişkilerinde kendini yeterli olarak algılayanın başarılı bir evlilik ilişkisi için olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Bandura, 1997; Akt. Ergül & Yılmaz, 2020, s. 47). Evlilikte öz yetkinlik inancı duyurucu bir evlilik ilişkisinin belirleyicilerindendir. Öz yetkinliği düşük çiftler, evlilik sorunlarını çözmede yetersiz kalacaklardır. Dolayısıyla evlilikten yeterli memnuniyete ulaşamayacaklardır (Arias vd., 1997, s. 195).

Çiftlerin evlilik ilişkileri üzerinde etkisi olan bir başka değişken bilişsel esnekliktir (Moradzadeh & Pirkhaefi, 2018; Shahabi vd., 2019). Bilişsel esneklik, kişinin bilişsel işleme stratejilerini değişen çevresel koşullara ve daha önce karşılaşmadığı durumlara göre değiştirebilmesi ve uyarlayabilmesidir (Cañas vd., 2003, s. 482).

Bu tanım, içeriğinde 3 önemli özelliği barındırır:

1. Bir öğrenme süreci sonucunda yani deneyimle kazanılan bir yetenektir.
2. Karmaşık davranışlara göre bilişsel işleme stratejilerinde uyarlamayı içerir.
3. Kişinin bir işi yerine getirdikten sonra beklenmedik koşullara ve değişikliklere

uyum sağlamayı içerir (Cañas vd., 2006, s. 296).

Bilişsel esneklik, bireyin (a) herhangi bir durumda farklı seçeneklerin ve alternatiflerin de bulunduğu farkında olmasına, (b) esnek davranabilme ve durumlara adapte olma istekliliğine ve (c) esnek olma hususunda öz yeterliliğine etki eder. Durumsal faktörlere dayalı olası ayarlama ve değişiklikleri kabul edebilen bireyler, yalnızca tek bir uygun tepkiyi gören hatta en doğru davranışı görebilen bireylere kıyasla bilişsel olarak daha esnektir denilebilir (Martin & Rubin, 1995, s. 623).

Evli bireyler için bilişsel esneklik ise zor koşullarda farklı çözümlerin olduğunun farkında olma, sorunlar hakkında partnerle konuşma, olumsuz duyguların daha iyi yönetimi ve bir çözüm işe yaramadığında başka çözümleri deneme esnekliği gibi becerilerle ilgilidir. Bu tanımdan hareketle bilişsel esneklik ile problem çözme becerisi birbiriyle ilişkilidir sonucuna varılabilir (Shahabi vd., 2019, s. 5). Bireylerin sahip oldukları kapasitelerini ortaya koyabilmeleri için sorunlarını etkili biçimde çözebilen bilişsel açıdan esnek kişiler olmaları gerekmektedir (Çelikkaleli, 2014, s. 340).

Birey davranışı uygun olanla değiştirmek ve çevreye uyum sağlamak için bilişsel stratejileri kullandığında, esnek bilişten yararlanır. Evli bireyler arasında ilişki aynı zamanda esnek bir bilişsel modelin kullanılmasını gerektiren çeşitli karmaşık ve zorlayıcı durumları da içerir. Çatışma ve anlaşmazlık durumunda, başarılı çiftler müzakere ve etkili duygusal ve bilişsel stratejilerden yararlanır. Bu stratejiler, çatışmaları ve anlaşmazlıkları sona erdirirken, çiftleri duygusal olarak birbirine yaklaştırır ve birbirlerinin desteğini daha iyi algılamalarına neden olur. Buradan hareketle yüksek bilişsel esnekliğin mutlu bir evlilik ilişkisi için kayda değer bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir (Shareh & Sani, 2019, s. 385).

Evliliğin yapısı, çiftlerin cinsiyet rolleri ile eşlerin birbirlerinden beklentilerinin değişime uğraması evlilik ilişkisindeki sorunların artmasına neden olmuştur. Çiftler, bu sorunlar karşısında daha sağlıklı bir evlilik için çeşitli becerilere sahip olmalıdır. Literatür araştırmaları sonucunda evlilik ilişkisini etkileyen birçok değişkenin yanında bilişsel esneklik becerisi ve öz yetkinlik inancının da tatmin edici evlilik ilişkisi için gerekli becerilerden olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada evli bireylerde bilişsel esnekliğin evlilikteki öz yetkinlik inancını ne kadar etkilediği araştırılmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmanın temel amacı, evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilikte öz yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amacın yanı sıra evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilikte öz yetkinlik inançlarının, katılımcıların demografik bilgilerine göre farklılaşp farklılaşmadığını da incelemektir.

### ***YÖNTEM***

Bu araştırmada evli bireylerde bilişsel esneklik ile evlilikte öz yetkinlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi için ve bilişsel esnekliğin evli bireylerin yetkinlik düzeylerini yordamadaki rolünün belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Örneklem***

Araştırmanın örneklemini, Gaziantep ilinde ikamet etmekte olan 536 kadın, 237 erkek olmak üzere 773 evli bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu 25-34 yaş aralığında, eğitim düzeyleri ise çoğunlukla üniversitedir. Katılımcıların gelir düzeyleri orta gelir düzeyi grubunda yoğunlaşmaktadır. Evlilik süresi gruplarına göre katılımcıların dengeli dağılımından söz edilebilir. Evlenme yaşına göre katılımcıların çoğunlukla 18-24 ile 25-29 yaş aralığında gruplanmışlardır. Araştırmaya katılanlar ağırlıklı olarak sırasıyla 2 ve 3 çocuk sahibi evli bireylerdir.

**Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmada katılımcılara ait, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, evlilik süresi, evlenme yaşı ve çocuk sayısı gibi demografik değişkenlere ait bilgileri belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Çalışmada evli bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen, çalışması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türk kültürü için uyarlanması yapılan 20 maddeden oluşan Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmada, evli bireylerin başarılı bir evlilik ilişkisi geliştirmek ve sürdürülebilmek için gerekli davranışları gerçekleştirebilme yeteneğine sahip olma inançlarını belirleyebilmek için Güngör ve Özbay (2006) tarafından geliştirilen Evlilikte Yetkinlik Ölçeği (EYÖ) kullanılmıştır. Evlilikte Yetkinlik Ölçeği 33 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir.

**Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan evli bireylerin demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, evlilik süresi, evlenme yaşı ve çocuk sayısı) ilişkin verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerdeki her bir maddenin aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplandıktan sonra ölçeklere ilişkin betimleme yapılmıştır.

Evli bireylerde bilişsel esneklik ve öz yetkinliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t-testi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, evlilik süresi, evlenme yaşı ve çocuk sayısı değişkenlerine bilişsel esneklik ve öz yetkinlik düzeylerini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan evli bireylerin bilişsel esneklik ve öz yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı(r) analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yordayıcı değişkenin (bilişsel esneklik), yordanan değişkeni (evlilikte öz yetkinlik) anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır.

**BULGULAR**

Tablo 1. Veri toplama araçlarından elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma düzeyini gösterir t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p
Bilişsel Esneklik	Kadın	536	3.90	.66	771	.98	.32
	Erkek	237	3.85	.61	771		
Öz Yetkinlik	Kadın	536	3.53	.33	771	2.51	.01
	Erkek	237	3.47	.33	771		

\*p<.05

Tablo 1’e göre Bilişsel Esneklik Ölçeği’nden alınan puanlara bakıldığında evli erkekler ile evli kadınlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [t(771)=.98, p>.01.]. Öz Yetkinlik Ölçeği’nden alınan puanlar incelendiğinde, evli bireylerin öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır [t(771)=2.51, p<.01.]. Buna göre evli kadınların öz yetkinlik düzeyleri ( $\bar{X}$ =3.53), evli erkeklerin öz yetkinlik düzeylerinden ( $\bar{X}$ =3.47) daha yüksektir.

Tablo 2. Veri toplama araçlarından elde edilen puan ortalamalarının yaş gruplarına göre ANOVA testi (Tek Faktörlü Varyans Analizi) sonuçları

Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Fark
18-34	398	3.53	.33	Gruplar arası	.57	2	.29	2.66	.07	
BE 35-44	282	3.48	.32	Gruplar içi	3.07	770	.11			
45+	93	3.56	.33	Toplam	3.64	772				
18-34	398	3.96	.61	Gruplar arası	7.445	2	3.72	8.97	.00	18-34/35-44
ÖY 35-44	282	3.76	.69	Gruplar içi	319.54	770	.42			35-44/45+
45+	93	3.96	.61	Toplam	326.98	772				

\* $p < .05$ , BE: Bilişsel esneklik, ÖY: Öz yetkinlik

Tablo 2'ye göre, Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarının, evli bireylerin yaş gruplarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [ $F(2,770) = 2.66$   $p > .05$ ]. Tablo 3 incelendiğinde, Evlilikte Öz Yetkinlik Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarının, evli bireylerin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $F(2,770) = 8.97$   $p < .05$ ]. Oluşan farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 18-34 yaş grubundaki evli bireylerin 35-44 yaş grubundaki evli bireylere göre öz yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 35-44 yaş grubundaki evli bireylerin öz yetkinlik düzeyleri 45 yaş üstü bireylere göre daha yüksektir.

Tablo 3. Evli bireylerin öz yetkinlik puanlarının evlenme yaşlarına göre ANOVA testi (Tek Faktörlü Varyans Analizi) sonuçları

Evlenme Yaşı	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
17 yaş altı	43	3.4736	.93239	Gruplar arası	9.69	3	3.19	7.73	.00	17~/18-24
18-24 yaş	334	3.9591	.60857	Grup içi	317.41	769	.41			17~/25-29
25-29 yaş	315	3.8921	.61721	Toplam	326.98	772				
30+	81	3.8096	.68874							

\* $p < .05$

Tablo 3'e göre, Evlilikte Öz Yetkinlik Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarının, evli bireylerin evlenme yaşlarına göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir [ $F(3,769) = 7.73$   $p < .05$ ]. Oluşan farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre 18-24 yaş arası evlenenlerin 17 yaş altı evlenenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları yani evlilikte daha üst seviyede öz yetkinliğe sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca 25-29 yaş arası evlenen bireylerin 17 yaş altında evlenen bireylere göre daha yüksek puana sahip oldukları yani evlilikte daha üst seviyede öz yetkinliğe sahip oldukları görülmektedir. Diğer grup olan 30 yaş üstü incelendiğinde diğer hiçbir grupta anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Evli bireylerin öz yetkinlik puanlarının çocuk sayısına göre ANOVA testi (Tek Faktörlü Varyans Analizi) sonuçları

Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0	72	4.09	.49	Gruplar arası	4.67	4	1.17	2.78	.02	1-4+
1	150	3.88	.68	Grup İçi	322.32	768	.42			
2	262	3.91	.61	Toplam	326.98	772				
3	192	3.85	.71							
4+	97	3.77	.69							

\* $p < .05$ 

Tablo 4'e göre, Evlilikte Öz Yetkinlik Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarının, evli bireylerin çocuk sayılarına göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir [F(4,768) =2.78  $p < .05$ ]. Oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre dörtten fazla çocuğu olan evli bireylerin 1 çocuğu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip oldukları yani evlilikte daha üst seviyede öz yetkinliğe sahip oldukları görülmektedir. Diğer çocuk sayılarında herhangi bir anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilikte öz yetkinlik değişkenleri arası Pearson momentler çapımı korelasyonu katsayıları

Değişkenler	Bilişsel Esneklik	Öz Yetkinlik
Bilişsel Esneklik	1	
Öz Yetkinlik	.20*	1
$\bar{X}$	3.89	3.52
Ss	.65	.33
Çarpıklık (skewness)	-1.45	1.27
Basıklık (kurtosis)	-1.22	1.24

\* $p < .05$  \* $p < .01$ 

Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson momentler çapımı korelasyonu ile incelenmiştir. Tablo 5'e göre, evli bireylerde bilişsel esneklik ile evlilik öz yetkinliği arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .20$ ).

Tablo 6. Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucu

Değişken	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	2.49	.24		10.12	.00*	.04	.04			
Bilişsel Esneklik	.40	.07	.20	5.69	.00*			.20	.20	1.00

R=.201 R<sup>2</sup>=.040  
F(1,772)=32.392  $p < .001$

\* $p < .05$ 

Tablo 6'ya göre, evli bireylerin öz yetkinlik düzeyleri, bilişsel esneklik düzeyleriyle olumlu ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Bilişsel esneklik değişkeni öz yetkinlik toplam varyansının yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. (R<sup>2</sup> =0.04,  $\Delta R^2 = 0.04$   $p < .05$ ). Regresyon analizi sonucunda ulaşılan değerlerle regresyon eşitliği,  $Y=2,49+(0,04*X)$  şeklinde kurulur. Evli bireylerde bilişsel esneklik, evlilikte öz yetkinlik inancını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonucuna göre, evli bireylerde bilişsel esneklik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterecek şekilde bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık göstermediğini rapor eden araştırmalar bulunmaktadır (Akman & Demir, 2021; Bilgin, 2009; Diril, 2011; Güzeltepe, 2017; Laçın, 2015; Martin & Rubin, 1995; Öz, 2012; Seçim, 2020; Zahal, 2014; Zong vd., 2010). Buna karşın alanyazında cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeyinde farklılaşmanın olduğuna yönelik bulgular da yer almaktadır (Altunkol, 2011; Koç, 2020; Oral, 2019). Araştırmalarda farklı sonuçlar yer alsa da bu araştırmanın sonucunun literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çuhadaroğlu (2013)'na göre bilişsel esneklik yürütücü işlev ile ilgilidir ve yürütücü işlevler genel olarak cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir. Yani bireyin alternatiflerin farkında olma özelliği kadın ya da erkek olmasıyla ilişkili değildir.

Bu çalışmada evli bireylerin öz yetkinlik düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre evli kadınların öz yetkinlik düzeyleri, evli erkeklerin öz yetkinlik düzeylerinden daha yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde evlilikte öz yetkinliğin cinsiyete göre incelendiği üç araştırmaya rastlanmıştır. Erus (2013), Kara (2019) ve Şentürk (2018) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyete göre evlilikte öz yetkinlik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında evlilikte öz yetkinlik araştırmalarının yetersiz olmasına karşın cinsiyete göre farklı örneklem gruplarında öz yetkinlik araştırılmıştır. Bazı araştırmalarda cinsiyete göre kadınların öz yetkinlik algısı erkeklerden yüksek bulunurken (Selçuk, 2016; Tuğyanoğlu, 2020), bazı araştırmalarda ise erkeklerin öz yetkinlik düzeyleri kadınlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Gecas, 1989; Parlar & Yazıcı, 2017). Evlilikte yetkinlik inancının, bireyin dolaylı ve doğrudan deneyimleri, fizyolojik/duygusal durumu ve sosyal ikna durumlarına göre şekillendiği düşünülmektedir (Bandura, 1977, s. 191). Bu araştırmanın sonucunda, evli kadınların öz yetkinlik düzeyinin evli erkeklerden yüksek çıkmasının nedeni toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Dökmen (2006, s. 5)'e göre cinsiyet rolleri, toplumda kadından ve erkekten kültürel açıdan hangi davranışların beklendiğine yönelik inanç ve tutumlara dayanmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkekte beklenen toplumsal sorumlulukları ifade etmektedir. Geleneksel toplumlarda erkeğe biçilen cinsiyet rolü, bir işte çalışarak evin geçimini sağlamakken; kadına biçilen cinsiyet rolü ise çocukların bakımını sürdürmek (annelik), evin ve ailenin düzenini sağlamaktır (Günay & Bener, 2011). Buradan hareketle kadına yüklenen cinsiyet rolü ile kadın bilinçli veya bilinçsiz olarak evliliğe hazırlanmaktadır. Evlilikte kadınların öz yetkinliklerinin erkeklerden daha yüksek çıkmasının nedenlerinden biri toplumsal cinsiyet rolleri olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonucunda, farklı yaş gruplarındaki evli bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinde farklılık görülmemiştir. Yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara sıklıkla rastlanmaktadır (Altunkol, 2011; Asıcı & İkiz, 2015; Balta, 2020; Başsu, 2016; Güzeltepe, 2017; Zahal, 2014;). Bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Oral, 2019). Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik becerisi erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayıp (Dick, 2014) 12 yaşlarına kadar göreceli olarak olgunlaşmıştır. Ergenlik çağı süresince ve yetişkinlik yaşlarına kadar tam olgunlaşmış sayılmaz (Anderson 2002; Cragg & Chavalier, 2012). Bu bilgilerden hareketle bireyin yaşı arttıkça bilişsel esnekliğinin de artması beklenen bir sonuçtur. Bireyin geçmiş yaşamında karşılaştığı durumlar ve problemler, ona yeni problemler karşısında ne tür tepkiler vermesi gerektiği ile ilgili ipuçları sunacaktır. Dolayısıyla daha fazla deneyimlemek daha fazla yaşam süresi; daha fazla yaşam süresi daha fazla bilişsel esneklik anlamına gelecektir. Birçok araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucuyla benzer olsa da bu araştırmanın sonucunun literatürden farklılık gösteriyor olmasının temel nedeni araştırma örnekleminin yaş marjının düşük olması ve benzer yaşam döneminden geçiyor olmaları olabilir. Bu araştırmanın örneklemini çoğunlukla ilk ve orta yetişkinlik çağındaki evli bireyler oluşturmaktadır.

Araştırmada, farklı yaş gruplarındaki evli bireylerin öz yetkilik düzeylerinde farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada 18-34 yaş grubundaki evli bireylerin 35-44 yaş grubundaki evli

bireylere göre öz yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde 35-44 yaş grubundaki evli bireylerin öz yetkinlik düzeyleri 45 yaş üstü bireylere göre daha yüksektir. Yapılmış sınırlı araştırmalar incelendiğinde yaş ile öz yetkinlik arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucu dikkat çekmektedir (Akyüz, 2020; Aydın, 2011; Kara, 2019; Şentürk, 2018). Kara (2019)'ya göre genç evli çiftlerde çocuk sahibi olma sorumluluğunun düşük olması ve evliliğin başlarında çatışma yaşamada durumlarının görece daha az olması nedeniyle öz yetkinliklerinin yüksek olabileceği düşünülebilir. Yaşa bağlı bu farklılaşmanın nedeninin, evliliğin ilerleyen süreçlerinde sorumlulukların birikmesi ve geçmişte muhtemel yaşanmış sorunlara bağlı tükenmişliğin daha yoğun hissedilmesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada evli bireylerin öz yetkinlik inançlarının evlenme yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre 18-24 yaş arası evlenen bireylerin, 17 yaş altında evlenenlere göre evlilikte daha yüksek öz yetkinlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada 25-29 yaş arası evlenme yaşına sahip bireylerin yine 17 yaş altında evlilik yapan bireylere göre evlilikte daha yüksek öz yetkinlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öz yetkinlik inançlarının deneyime ve performans başarılarına göre arttığı belirtilmektedir. Evli bireylerde öz yetkinlik, evlilik ilişkisinde deneyimlenen sorunlar karşısında olumlu sonuçlar alma ve benzer sorunla karşılaştıklarında o sorunu çözebileceklerine dair kendilerine olan inançlarıyla ilgilidir. Deneyimlemek ve olumlu sonuçlar almak evlilikte öz yetkinlik inançlarının düzeyi açısından önemlidir. Erken yaşta evlenmek, boşanma nedenleri arasında risk faktörlerinden biridir (Bucak, 2020). Erken yaşta yapılan evlilikler, çiftlerin hayata bakış açılarının zamanla değişmesi ve problem çözme deneyimlerinin yetersiz olması nedeniyle boşanma üzerinde etkili bir faktör olarak görülmektedir. Evlenme yaşı, evlilikte yaşanan sorunlar karşısında nasıl sonuçlar alınacağı hakkında ipuçları sunarken aynı zamanda evlilikte öz yetkinlik inançlarını da etkileyeceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, katılımcıların çocuk sayılarının sahip oldukları öz yetkinlik inançlarıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre 4 ve daha fazla çocuğu olan bireylerin, 1 çocuğu olan bireylere göre evlilikte öz yetkinlik inancı daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmadan çıkan sonuç değerlendirildiğinde 4 çocuk sahibi olan evli bireylerin, 1 çocuk sahibi evli bireylere göre daha yüksek öz yetkinliğe sahip olmalarının nedeni evlilik sorumluluklarını yerine getirme deneyimlerinin yüksek olmasıyla ilgili olabilir. Alanyazında zorlu koşullar karşısında kazanılan başarıların öz yetkinliği daha fazla artırdığı bilgisi yer almaktadır (Bandura, 1977). Buradan hareketle 4 çocuk sahibi evli bireylerin daha zorlu bir görevi yürütüyor olmaları ve performans deneyimlerinin daha yüksek olması gibi nedenlere bağlı olarak 1 çocuk sahibi olan evli bireylerden daha yüksek öz yetkinlik inançlarına sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Yapılan araştırmanın sonucuna göre evli bireylerde bilişsel esneklik ile evlilik ilişkisinde öz yetkinlik inançları arasında düşük düzeyde olumlu yönde ilişki olduğu görülmektedir. Literatür incelediğinde evli bireylerde bilişsel esneklik ve evlilikte öz yetkinlik değişkenlerinin bir arada incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında farklı yaş ve örneklem gruplarında bilişsel esneklik ve öz yetkinlik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar ise mevcuttur (Badak, 2019; Kim & Omizo, 2005; Laçın, 2015; Shimogori, 2013). Martin ve Rubin, (1995)'e göre bilişsel esneklik, bireyin (a) herhangi bir durumda farklı seçeneklerin ve alternatiflerin de bulunduğu farkında olmasına, (b) esnek davranabilme ve durumlara adapte olma istekliliğine ve (c) esnek olma hususunda öz yetkinliğine etki eder. Yani bilişsel esneklik ile öz yetkinlik arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Dursun (2021), yaşları 18-25 aralığındaki katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmaya göre bilişsel esneklik ile öz yetkinlik arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Akyüz (2020) tarafından öğretmen adayları üzerinden gerçekleştirilen araştırmaya göre de bilişsel esneklik ile öz yetkinlik arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki söz konusudur. Yani bilişsel esneklik düzeyi arttıkça öz

yetkinlik düzeyi de artmaktadır. Kaptanbaş Gürbüz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuca ulaşılmaktadır. Kaptanbaş Gürbüz'ün, pedagojik formasyon öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yetkinliklerini incelediği çalışmasına göre, bilişsel esneklik ile öz yetkinlik algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuç, yapılmış araştırmalar ve alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmaya göre, evli bireylerde bilişsel esneklik, evlilikte öz yetkinlik inançlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Evlilikte Öz yetkinlik inancı, bireyin evlilik ilişkisinin sorunlarını aşma hususunda başarılı olabileceğine ve evlilik ilişkisini sürdürmede kendini yeterli olarak algılamasına dair kişisel inancı olarak tanımlanabilir (Güngör & Özbay, 2006). Evli bireylerin başarılı bir evlilik ilişkisine yönelik davranış sergileme ve evlilikte ortaya çıkan sorunlarla başa çıkma ile ilgili kendi yeteneğine ilişkin kişisel inancı olarak da tanımlanmaktadır (Mitchell, 2012). Bu açıdan bakıldığında, evlilik sorunlarını çözme konusunda beceriye sahip olmakla evlilikte öz yetkinliğe sahip olmak arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Erus & Canel, 2016).

Bilişsel esneklik ise bireyin çevresinde meydana gelen yeni ve beklenmedik durumlara karşı uyum sağlama yeteneği (Cañas vd., 2003) ve yeni sorunlara karşı uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilme becerisidir (Çuhadaroğlu, 2013). Evlilik ilişkisi açısından bilişsel esneklik ise evli bireylerin evlilikte karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri ve karşılaştıkları yeni sorunlar karşısında alternatif çözümler geliştirebilmeleri olarak değerlendirilebilir.

Martin ve Anderson (1998)'a göre öz yetkinlik ile bilişsel esneklik becerisi arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Bireyler yeni durumlara uyum sağlama konusunda esnek olmak isteseler de o konuda yetkinlik inancına da sahip olmalıdırlar. Yani bu iki kavram birbirini tamamlayan yapıya sahiptir. Benzer biçimde Bandura (1989) da bireyin davranışa geçerken alternatiflerin farkında olması kadar ilgili davranışı gerçekleştirme konusunda yeteneklerine inancının da olması gerektiğini vurgulamıştır. Bilişsel esneklik ile evlilikte yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmasa da alanyazında farklı örneklem gruplarında bilişsel esneklik ile öz yetkinlik arasındaki ilişki sıklıkla incelenmiştir. Ateş ve Sağar (2021) tarafından öz yetkinliğin yordayıcılarının araştırıldığı çalışmaya 525 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırılan değişkenler içerisinde öz yetkinliği anlamlı düzeyde en fazla yordayan değişken bilişsel esneklik bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik arttıkça öz yetkinlik inancının da artacağı yorumu yapılabilir. Özcan ve Esen (2016) tarafından, 14-18 yaş aralığındaki 1035 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi arttıkça benzer biçimde öz yeterlik düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda bilişsel esneklik ve öz yetkinlik arasındaki bulgular, literatürdeki birçok araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Çelikkaleli, 2014a; Kaptanbaş Gürbüz, 2017; Kim & Omizo, 2005; Laçın, 2015).

Bu araştırmadan elde edilen sonuç alanyazın ile paralellik göstermektedir. Evli bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri, evlilikte öz yetkinlik inançlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Özetle, çiftlerin evlilikte karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlama ve yeni sorunlara alternatif çözümler üretebilme becerilerine sahip olmalarının, ilgili konularda problemlerin üstesinden gelebileceklerine dair kendi yeteneklerine inanmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmacılar ve uygulayıcılar için şu öneriler sunulmaktadır:

1. Türkiye'de öğrenci, öğretmen ve ebeveyn örnekleminde öz yeterlik kavramı eskiden beri yaygın olarak işlenen konular olmasına karşın evli bireylerde öz yetkinlik yeterince işlenmemiştir. Evlilikte öz yetkinlik ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli değişkenler evlilik



uyumu, evlilik doyumu, evlilik tutumu, ebeveyn yetkinliği vb.) arasındaki ilişkilerin araştırılmasının evlilik ilişkisinin doğasını anlamak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Türkiye’de evli bireylerin öz yetkinliklerini artırmaya yönelik deneysel araştırma bulunmadığı için gelecekte yapılacak bu çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bilişsel esneklik konusu, çoğunlukla öğrenciler örnekleminde araştırılmaktadır. Esnek düşünebilme, alternatiflerin farkında olma ve yeni duruma uyum sağlama becerisi evlilik ilişkisi açısından da oldukça önemlidir. Bilişsel esneklik konusunun evli bireylerde araştırılmasının yaygınlaştırılması alana katkı sağlayabilir.

4. Evlilikte kadına ve çocuğa yönelik şiddetin arttığı günümüzde, evli bireylerde öz yetkinlik ile şiddet eğilimi ve davranışı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Evlilik ilişkisinde öz yetkinlik inançlarının yüksek olmasının çiftlerin başarılı evlilik ilişkileri için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında evlilik ve aile danışmanlarının çiftlere yönelik evlilik öncesi programlarda öz yetkinliği artırıcı çalışmalar yapmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Bunun yanında bu araştırmadan çıkan sonuca göre, yaş ilerledikçe evli bireylerde öz yetkinlik inançları düşmektedir. Alanda çalışan uzmanların 45 yaş üstü evli bireylerle çalışırken evlilik sorunlarını tespit ve değerlendirmesinde öz yetkinlik inançlarını dikkate almaları ve bu inançların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmalarının yerinde olacağı düşünülebilir.

8. Evli bireylerde bilişsel esneklik becerisinin artırılması ya da geliştirilmesi evlilikte öz yetkinlik inançlarını olumlu etkileyeceği ve dolayısıyla evlilikte doyumu artıracığı için evlilik ve aile danışmanları çiftlere yönelik bilişsel esneklik becerisi kazandırma programı uygulayabilirler.

8. Aile ve çift psikolojik danışmanlığı alanında eğitim ve seminerler veren alan uzmanlarının, evlilikte bilişsel esneklik becerisi ve öz yetkinlik inançlarının evlilik ilişkisine önemli etkisi hakkında eğitim ve seminerler vererek bu konuda farkındalık oluşturabilirler.

#### KAYNAKÇA

- Akman, T. P., & Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20.
- Akyüz, B. (2020). *Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altın, G. (2021). COVID-19 Pandemisi Bağlamında Kadına Karşı Şiddete İlişkin Bir Değerlendirme . *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32 (1), 211-225.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Arias, I., Lyons, C. M., & Street, A. E. (1997). Individual and marital consequences of victimization: moderating effects of relationship efficacy and spouse support. *Journal of Family Violence*, 12 (2), 193-210. <https://doi.org/10.1023/A:1022888728475>
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679 - 695.
- Badak, A. (2019). *Pozitif psikolojik sermaye, bilişsel esneklik, psikolojik güvenlik ve çalışan performansı arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başsu, A. D. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin: Çaç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bucak, Y. (2020). *Evliliklerin ilk yıllarındaki boşanmaların feminist kuramlar çerçevesinden sosyolojik analizi: İstanbul İli Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Cañas, J. J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2006). Cognitive flexibility. 296-301. 29 Kasım 2020 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/272022148> adresinden erişildi.
- Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). , Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Cragg, L., & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 209-232. <https://doi.org/10.1080/0033290903204618>
- Cüceloğlu, D. (2017). *Evlilmeden önce*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). The relation between cognitive flexibility and academic, social and emotional self-efficacy beliefs among adolescents. *Education and Science*, 39(176), 347-354.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). The validity and reliability of the cognitive flexibility scale. *Education and Science*, 39(176), 339-346. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101.
- Dennis, J. P., & Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. DOI 10.1007/s10608-009-9276-4
- Dick, A. S. (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: an investigation using a modified Flexible Item Selection Task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.021>
- Doğan, Ş. (2016). Boşanma nedenlerine yönelik tutumlar: Boşanmayı artırıcı veya engelleyici faktörlere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 991-1011.
- Dökmen, Z. (2006). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dursun, B. (2021). *Beliren yetişkinlerde sosyodemografik değişkenler, bilişsel esneklik ve öz-yeterlilik algısının karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erus, S. M. (2013). *Evli Bireylerin problem çözme becerilerinin ve ilişkilerde akılcı olmayan inançlarının evlilikte öz yeterliklerini yordaması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erus, S. M., & Canel, A. N. (2016). Perceived problem solving skills of married couples predicting self-efficacy beliefs towards their marriages. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 129-159.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15(1), 291-316. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.15.080189.001451>
- Gökçe, B. (2020). Boşanmış ebeveynlerin boşanma nedenleri ve boşanma kararlarına ilişkin bir nitel araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223.
- Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153 (153).
- Güngör, H. C., & Özbay, Y. (2006). Evlilikte yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 79-93.
- Kalkan, M., & Ersanlı, E. (2008). The effects of the marriage enrichment program based on cognitive-behavioral approach on the marital adjustment of couples. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8 (3), 977-986.

- Kaptanbaş Gürbüz, E. (2017). *Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kara, E. (2019). *Evli bireylerde çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ilişkisel yılmazlık ve evlilikte öz yeterlik arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, B. S., & Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (3), 412-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.412>
- Koç, G. G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Laçın, B. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). *A new measure of cognitive flexibility*. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Mitchell, J. K. (2012). *Marital dining practices: Affecting change in marital satisfaction through marital self-efficacy*. (Unpublished doctoral thesis). University of George Fox, Newberg, Oregon.
- Moradzadeh, F., & Pirkhaefi, A. (2018). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on marital satisfaction and cognitive flexibility among married employees of the welfare office. *IJPN*, 5 (6), 1-7.
- Nazlı, S., Halisdemir, D., Gülleroğlu, H. D., & Kiyi, S. (2021). Yetişkin boşanmaya uyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 336-361.
- Oral, S. (2019). *Çekişmeli boşanma sürecindeki bireylerin empatik eğilim düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, D. A., & Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(24), 1-8.
- Parlar, H., & Yazıcı, S. G. (2017). Evli ve bekar yetişkinlerin genel öz-yeterlik ve benlik saygılarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 207-247.
- Saxton, L. (1982). *Marriage. The nature of marriage. The individual, marriage and the family*. (5. Baskı). Wadsworth Publishing Company Belmont, California a division of Wadsworth, Inc.
- Seçim, G. (2020). *Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlamlık üzerine etkisi*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 505-524.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shahabi, B., Shahabi, R., & Foroozandeh, E. (2019). Analysis of the self-compassion and cognitive flexibility with marital compatibility in parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1573000>
- Shareh, H., & Sani, M. E. (2019). Predictive role of morningness-eveningness personality, cognitive flexibility and cognitive emotion regulation in marital satisfaction in middle-aged women. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(4), 384-399.
- Shimogori, Y. (2013). *Impact of biculturalism on self-efficacy and cognitive flexibility of Japanese adults*. (Unpublished doctoral thesis). Claremont Graduate University and San Diego State University.
- Stolzenberg, R. M., Blair-Loy, M., & Waite, L. J. (1995). Religious participation in early adulthood: Age and family life cycle effects on church. *American Sociological Review*, 60(1), 84-103. DOI: 10.2307 / 2096347

- Şentürk, E. (2018). *Evlilikte özyetkinlik, ebeveyn özyetkinliği, bilişsel duygu düzenleme ve evlilik doyumu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğyanoglu, B. S. (2020). *Sporcularda stresle başa çıkma ve öz-yeterlik arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Turhan, Z. (2020). Aile içi şiddet: Faillerin şiddet davranışını durdurmada müdahale yaklaşımlarının etkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 23 (46), 72-83.
- TÜİK (2018). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2019. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33708> [Erişim Tarihi: 20.10.2021]
- Waite, L. J. (1995). Does marriage matter? *Demography*, 483-507. DOI: 10.2307 / 2061670
- Waite, L. J., & Lehrer, E. L. (2003). The benefits from marriage and religion in the United States: A comparative analysis. *Population and Development Review*, 29(2), 255-275. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2003.00255.x>
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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(66), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-66>

## II. Meşrutiyet Döneminde Sosyal Bilgiler Öğretimi: Buluş Yoluyla Öğretime Bir Örnek

### Social Studies Teaching in the Second Constitutional Era: An Example of Invention Teaching

Yavuz TOPKAYA<sup>1</sup> Özay TOYOĞLU<sup>2</sup> Melih ÇALIŞKAN<sup>3</sup> Sabri Burak YURTBEKLER<sup>4</sup>  
Süleyman Sefa ERTAŞ<sup>5</sup>

Atıf:

Topkaya, Y., Toyoğlu, Ö., Çalışkan, M., Yurtbekler, S. B. ve Ertas, S. S. (2022). II. meşrutiyet döneminde sosyal bilgiler öğretimi: Buluş yoluyla öğretime bir örnek. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 408-419, DOI: 10.57135/jier.1178614

#### Öz

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin çalkantılı bir şekilde geçen son dönemlerinde yaşanmış olan ve kendisi için de çok önem arz eden II. Meşrutiyet ve bu dönem içerisinde yaşanan gelişmeler incelenmiştir. Özellikle eğitim sahasında yapılan birçok yeni faaliyetle birlikte ders içi uygulamalarının modern bir bakış açısıyla ele alınması yönünde o dönem içerisinde güncel tartışmalar ortaya konulmuş ve fikirleriyle o döneme yön veren eğitimcilerin düşünceleri ele alınmıştır. Özellikle o dönem içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren ve ders işleme stratejisi olarak da bilinen buluş yolu stratejisine değinilmiştir. Örnek olması açısından da II. Meşrutiyet döneminde oluşturulmuş uygulama sınıflarında buluş yolu stratejisine yönelik örnek sayılabilecek bir ders planına yer verilmiştir. Yapılan araştırma, doküman incelemesi tekniği göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda kendi dönemi içerisindeki diğer uygulamalara bakıldığında bu kullanılan stratejinin öğrencilerin otantik düşünme becerilerini harekete geçirmede çok faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** II. Meşrutiyet, sosyal bilgiler eğitimi, buluş yoluyla öğrenme

#### Abstract

In this study, which was experienced in the turbulent last periods of the Ottoman Empire and was very important for him, Second Constitutional Monarchy and the developments in this period were examined. Especially with many new activities in the field of education, current debates were put forward in the direction of addressing in-class practices from a modern perspective, and the thoughts of the educators who guided that period with their ideas were discussed. In particular, the invention path strategy, also known as the teaching strategy, which guided the educational activities in that period, was mentioned. As an example, II. A lesson plan, which can be considered as an example for the strategy of invention, was included in the practice classes created during the Second Constitutional Era. The research was carried out by considering the document analysis technique. As a result of the research, it was concluded that this strategy was very useful in activating the authentic thinking skills of the students when the other applications in its period were examined.

**Keywords:** II. Constitutionalism, social studies education, learning through invention

#### GİRİŞ

Dünya üzerinde var olan devletlerde demokratikleşme hareketleri farklı dönemlerde ve farklı türden olaylar aracılığıyla kendisine yer bulmuştur. Osmanlı Devleti de ilk demokratikleşme

<sup>1</sup> Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Hatay [topkayay@gmail.com](mailto:topkayay@gmail.com), orcid:0000-0001-9722-1114

<sup>2</sup> Müdür Yrd., Cengiz Topel Ortaokulu, Mersin, [ozay3380@hotmail.com](mailto:ozay3380@hotmail.com), orcid:0000-0001-5406-0891

<sup>3</sup> Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Adana, [melih8001@gmail.com](mailto:melih8001@gmail.com), orcid:0000-0001-6030-9120

<sup>4</sup> Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Antakya Ortaokulu, Hatay, [burakyurtbekler62031@gmail.com](mailto:burakyurtbekler62031@gmail.com), orcid:0000-0001-8199-7196

<sup>5</sup> Müdür Yrd., Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Adana, [ssefaertass@hotmail.com](mailto:ssefaertass@hotmail.com), orcid:0000-0003-3773-1053

hareketini 1876-1878 tarihleri arasında I. Meşrutiyeti ilan ederek gerçekleştirmiştir. Yapılan bu hamleyle her ne kadar anayasal düzene geçme eyleminde bulunmuş ise de tam manasıyla meşruti bir rejime ancak 23 Temmuz 1908 yılında II. Meşrutiyet ilan edilerek geçilebilmiştir (Çalen, 2012). II. Meşrutiyet döneminde toplumsal anlamda büyük çapta değişimler yaşanmış ve toplum modern olma yolunda büyük bir kararlılıkla harekete geçmiştir. Bu yönüyle II. Meşrutiyet, toplumsal yapının modern bir yapıya kavuşmasını sağlaması açısından hayati bir öneme sahip olmuştur (Kansu, 2002). II. Meşrutiyet'ten 1918 yılına kadar ki geçen süre zarfında Osmanlı Devleti topraklarında savaşlarla birlikte toplumsal kargaşa sürekli hüküm sürmüştür. Bahsi geçen bu yıllarda toplumsal hayata damgasını vuran belli başlı siyasi olaylar Osmanlı Devleti siyasi manada güç kaybetmesine neden olmuştur. Ardından Trablusgarp Savaşı (1911) ile Balkan Savaşlarının (1912-1913) kaybedilmesi ve I. Dünya Savaşı'ndan (1914-1918) da mağlup çıkılması Osmanlı Devleti'nin işgal edilerek neredeyse yıkım aşamasına geldiğini göstermektedir. Var olan bu yıkımdan ve kötü gidişattan kurtulabilmek adına o döneme damga vurmuş bazı önemli aydınlar, ülkenin huzura kavuşabilmesini sağlamak adına yoğun bir mesai harcamışlardır (Akyüz, 2009). Balkan Savaşları'nın toplumda meydana getirdiği yıkımın neticesinde aydınlar tarafından yapılan çalışmalar "Çökmekte olan Osmanlı Devleti'ni ancak eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır" görüşünü ön plana çıkarmış ve bu durumun eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendirmede büyük bir etkiye neden olduğu görülmüştür (Özey,1999). Osmanlı Devleti'nde görevli olan idareciler ile bazı aydınlar, devletin ayakta kalabilmesi için birçok alanda ve özellikle de eğitim alanında yapılacak olan ıslahatları benimsemiş ve bu bakış açısı ıslahatların devamlılığını sağlaması açısından önem arz etmiştir (Aksoy, 2008).

II. Meşrutiyet döneminde birçok farklı alanda olduğu gibi eğitim alanında da yapılan birçok yeni ve güncel faaliyet göze çarpmaktadır. Tanzimat'la birlikte toplumsal değişimin tetikleyici unsuru olarak kabul edilen eğitim faaliyetlerinin artık bu dönemle birlikte çok daha planlı bir şekil kazandığı ifade edilebilir (Sakaoğlu, 2003). Özellikle bahsi geçen bu dönemde öğretmen okullarındaki artış göze çarpmaktadır. Bu dönem içerisinde ilk öğretmen okulu 1848'de Darulmuallimin adı altında İstanbul'un Fatih'de Kemal Efendi öncülüğünde açılmıştır (Küçükahmet, 1993). Bu dönemde nitelikte birlikte niceliğin de ön planda tutulduğu ve öğretmen sayısının fazlaştırılması görüşü ön plana çıkmıştır. Bunun için de 1908'den bir müddet sonra Darulmuallimin'den İptidaiye kısmı ayrılmış ve İptidaiyeler karar alıcılar tarafından bağımsız birer okul haline getirilmiştir (Öztürk, 1996). Bu durumun yanında bu dönem içerisinde de öğrenci sayısında büyük bir artış görülmüştür. Öğrenci sayısı 541'den 1550'ye yükselmiştir. Avrupa'nın farklı ülkelerine eğitim almaları için gönderilen öğrenci sayısı da çok büyük bir artış göstererek 1909-1910 yılları arasında 88'e ulaşmıştır (Akşin, 2001). Bu dönem içerisinde yapılan yeni bir kanunla (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı) artık ülke sınırları içerisinde yaşayan tüm insanlar, herhangi bir ücret ödemediği eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanabileceklerdi. İptidai'ler ile Rüşdiyelerin artık tek bir elden yönetilmesi yani birleştirilmesi planlanmış ve okul öncesi dönemle ilgili olarak bu dönemde girişimlerde bulunulmuştur (Gencer, 2003). Eğitim sahasında gerçekleştirilen birbirinden farklı uygulama ve ıslahatların yanında II. Meşrutiyet'le birlikte artık ülkede uygulanmakta olan eğitim faaliyetlerinin fikrîsel anlamda ülkedeki entelektüel kişiler tarafından tartışıldığı görülmektedir.

Diğer dönemler göz önüne alındığında özellikle eğitimle ilgili karar en yoğun şekilde II. Meşrutiyet Dönemi'nde alınmıştır. Bu dönemde eğitim faaliyetlerine fikirleriyle yön veren ve damga vuran şahıslar şu şekilde sıralanabilir: Emrullah Bey, Satı Bey, Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Kazım Nami, Selim Sırrı, İsmail Mahir Efendi, Halide Edip ve Ethem Nejat Bey'dir (Ergün, 1996). II. Meşrutiyet dönemi içerisinde eğitim alanında yapılan tartışmalar özellikle eğitimde izlenecek metotlar nasıl olmalıdır? Konusunda yoğunluk kazanmıştır. Bahsi edilen bu tartışmalar ve görüşler içerisinde en ön plana çıkan görüşler Emrullah Efendi ile Sati' Bey'e aittir. Emrullah Bey ile Satı Bey arasında yaşanan Tuba Ağacı Nazariyesi tartışması göz önüne alındığında Emrullah Bey, özellikle ülkenin içinde bulunduğu siyasal, sosyal ve ekonomik durumun ülkenin birdenbire ilerlemeye müsaade etmeyen asıl unsur olduğu görüşünü

savunmuştur. Ona göre zamanın çok kısıtlı olmasından dolayı öncelikli olarak yüksekokulların açılması ve Darülfünun'un seviyesinin en ileriye taşınması gerektiğidir. Buna karşılık Satı Bey, Emrullah Efendi'nin bu görüşünün tam tersi istikamette yani ilkokul olmadan yüksekokulların çok önem arz etmediği bu durumun temelsiz olacağını savunmuştur. Ayrıca eğitim alanındaki tüm kademelerinin birbiriyle ilişki içerisinde olduğu görüşünü savunmuştur (Akyüz, 2009; Ergin, 1942; Sakaoğlu, 2003). Eğitime yönelik görüş bildiren Satı Bey ile Emrullah Efendi'nin konuya yönelik bakış açılarının farklılık göstermesinde etkilenmiş oldukları farklı eğitim ekolleri rol oynamaktadır. Çünkü eğitime yönelik görüş bildiren entelektüellerin bir kısmı Avrupa'da eğitim görmüş ve oradaki mevcut eğitim sistemlerini benimserken; diğer bir kısım entelektüel yapı ise John Dewey, J.J. Rousseau, Claparede ve Pestalozi gibi eğitimde önem arz eden kişilerden etkilenmişlerdir. Bundan dolayı dönemin önem arz eden eğitimcileri özellikle deney ve gözlemden yararlanılarak ezberci metot yerine gözleme ve araştırmaya dayanan bir yol izlenmesi gerektiğine dikkat çekmişler ve düşünmeye ve kendi kendine sonuçlar üretmeye yarayan buluş yolu stratejisinin kullanılması gerektiğine vurguda bulunmuşlardır (Sakaoğlu, 2003; Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006).

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim-öğretim programlarına bakıldığında programlar içerisinde sosyal bilgiler adında herhangi bir derse rastlanılmamaktadır. Bu durumun temel nedeni Sosyal bilgiler teriminin I. Dünya Savaşına kadar hiçbir yerde bir program adı olarak telaffuz edilmemesidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde var olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), günümüzdeki sosyal bilgiler dersinin amaç ve gayesine uygun bir yapı oluşturarak "sosyal bilgiler" terimini bir kavram olarak ilk kez 1916'da kullandığı bilinmektedir (Barth, 1991; Naylor ve Diem, 1987; Schug ve Beery, 1987). Osmanlı'da ise II. Abdülhamid (1876-1909) döneminde sosyal bilgiler programı kapsamına giren konular ilkokul programlarında yerini alırken Tarih ve Coğrafya gibi dersler ise ancak bazı programlarda kendilerine yer bulabilmiştir. 1913 yılında Tarih ve Coğrafya derslerinden başka Malumat-ı Medeniye (yurttaşlık bilgisi) ve Ahlakiye ve İktisadiye gibi dersler de programa eklenmiştir (Otluoğlu ve Öztürk, 2002).

Öğretmenlik mesleği günümüz anlayışına Osmanlı'da açılan öğretmen okulları ile yaklaşmıştır. Osmanlı günümüzde dahi karşılaşılan tartışmaların mesleğin profesyonelleşmesi açısından ilk mücadelesini kendi içerisinde vermiştir. Bu mücadele meslek atamalarında kimlere öncelik verileceği, eski usulde yetişenlerin hizmet içi eğitim ile yeni usullere adapte edilmesi, öğretmenin tam olarak hangi kurumda yetişmesi gerektiği üzerine yapılan tartışmalar bu mesleğin günümüze doğru gelişindeki mesleğin anlayışının oturmasındaki temel aksiyonlardır (Tangülü, 2022).

Darulmuallimin tarihçesi açısından bir dönüm noktası olarak Ahmet Cevdet Paşa kabul edilebilir. Nitekim Ahmet Cevdet Paşa bu okulun aynı zamanda ilk müdürü olarak tarihe geçmiştir. Asıl misyonu Rüştüyelere öğretmen yetiştirmek olan bu öğretmen okulu, gelişim açısından oldukça yavaş bir hızla faaliyetlerine devam etmiştir. Öğretmen yetiştirme konusunda ikinci bir hamle 1968 senesinde atılmış ve bu okullara da Darulmuallimin-i Sıbyan adı verilmiştir. Bununla birlikte tarihçe olarak aynı dönemler içerisinde ilan edilmiş olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle birlikte öğretmen okullarının açılarak faaliyet göstermesi öngörülmüştür. 1847 senesinde İstanbul sınırları içerisinde sıbyan, rüştüye ve idadi kademelerini bünyesinde barındıran bir Darulmuallimin açılırken; 1875 senesinde Bosna, Girit ve Konya vilayetlerinde birer Darulmuallimin-i Sıbyan faaliyete geçirilmiştir (Aksoy, 2008). II. Meşrutiyet döneminde yukarıda ifade edildiği gibi değişik zamanlarda Osmanlı Devleti sınırları içerisinde farklı tür ve kademelerde yeni okulların açıldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu açılan yeni okullarda mevcut olan eğitim sistemini yürütecek ve aynı zamanda modern uygulamaları okullarda uygulayacak olan öğretmenlere bu eğitimde kullanılan modern yöntem ve teknikler verilmeye çalışılmıştır. Bahsi geçen uygulamaların öğretmenlere aktarıldığı yerler özellikle Daru'l-Muallimin "Tatbikat Okulu" bünyesinde verildiği görülmektedir (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006). Darulmuallimin bir uygulama kademesi olarak kabul edilen Tatbikat

Okulu'nda faaliyetlerini sürdüren öğretmenler, bu tatbikat okulunda örnek dersleri işlerken öğretmen adayları da bu etkinliklerden faydalanarak mesleğe yönelik tecrübeler kazanmışlardır. Tatbikat okulunda verilmiş olan eğitim ile yapılan uygulamalar günümüzde eğitim fakültelerinde yürütülmekte olan staj gibi bir uygulama türü olmasına rağmen aynı şey değildir. Çünkü Darulmuallimin öğrencileri dersleri bizzat burada görev yapan eğitimcilerden alırken; günümüzde yürütülmekte olan staj uygulamasına gidilen okullardaki rehber öğretmenler tarafından organize edilmektedir. Bu yönüyle her iki uygulama birbirine benziyor olmasına rağmen aslında farklı türden uygulama şekilleridir. Tatbikat okullarında yürütülen dersler ve uygulamalar, okul içerisinde yer alan konferans salonları içerisinde yapılmaktaydı. Tatbikat Okulu bünyesinde yürütülen derslerden hemen sonra Darulmuallimin öğrencileri salondan çıkarılarak yapılan dersle ilgili öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunulur ve örnek derslere ilişkin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci psikolojisi ve eğitimle alakalı birçok konu tartışılırdı. Uygulama okulu bünyesinde gerçekleştirilen bu dersler ve işlenen derslerle ilgili yapılan tartışmalar daha sonra Tedrisat Mecmuası'nda yayınlanmıştır. Tedrisat Mecmuası öncelikli olarak Satı Bey tarafından çıkarılmış ve daha sonraki dönemlerde Darulmuallimin müdürlüğünü yapan diğer eğitimciler tarafından çıkarılmaya devam edilmiştir. Tedrisat Mecmuasında yer alan farklı derslere ait makaleler göz önüne alındığında; makalelerin çoğunlukla buluş yolu stratejisi göz önüne alınarak işlendiğini ortaya koymaktadır (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006).

Tatbikat okulunda yürütülen derslerin çok büyük bir kısmı buluş yolu stratejisine göre işlenmiş, öğretmenlerin anlatım yolundan uzaklaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Eğitim dergisinde yayınlanma fırsatı bulan makalelere göz atıldığında günümüz eğitim sisteminde uygulanmaya çalışılan yapılandırıcı yaklaşıma ne kadar benzediği görülecektir. Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitimcilerin klasik eğitim-öğretim uygulamalarını terk edip onun yerine derslerinde özellikle yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerini işledikleri görülecektir (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006).

## **2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi ve Osmanlı Devleti'nde Uygulamaları**

Araştırma kapsamında Buluş Yolu Stratejisi kapsamında örnek bir ders programından faydalanılmıştır. Buluş Yolu Stratejisi özellikle 1960'lı yıllarda Bruner tarafından yapılan araştırmalar ve incelemeler neticesinde geliştirilen bir yöntem olmasına karşı onun tarafından eğitim alanına kazandırılmış bir yöntem değildir. Buluş Yolu Stratejisinin özellikle Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve bilhassa öğretmen okullarındaki uygulama sınıflarında uygulanan bir strateji olduğu ifade edilebilir. O dönemlerde Buluş Yolu Stratejisini yoğun bir şekilde uygulayan kişilerden biri de eğitimci Satı Bey'dir. Satı Bey, 1911 yılında Tedrisat Mecmuası'nda yayınlanmış olan ve Oruç (2007) tarafından çevirisi yapılarak günümüz Türkçesine aktarılan Usul-ı Takrir ve Usul-Tekşif adlı makalesinde var olan bu iki farklı yöntemi açıklamış ve bu yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerine değinilerek bu yöntemleri hangi ders ve konularda kullanılması gerektiği ortaya konmuştur. Yapılan incelemeler neticesinde o dönemin sosyo-ekonomik ve siyasal gelişmeleri göz önüne alındığında yeni bir öğrenme-öğretme stratejisini keşfetmek yerine var olan Buluş Yolu Stratejisinin acil bir şekilde kullanılması gerektiği yönündedir. Nitekim Satı Bey de öğrenme-öğretme yöntemlerinin yeni baştan keşfedilmesi ve oluşturulmasının zaman kaybı olacağını bu nedenle Avrupa'da mevcut olan ve okullarda kullanmakta oldukları yöntemlerin eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir (Tokcan ve Oruç, 2009).

Oruç (2007) yapmış olduğu çalışmada Satı Bey'in Buluş Yolu Stratejisiyle sosyal bilgiler derslerinin işlenebileceğini ifade ettiğine değinmektedir (Tokcan ve Oruç, 2009). 2004 yılından sonra ülkemizde hayata geçen yapılandırmacı yaklaşım modeli ve buna bağlı olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı analiz edildiğinde mevcut olan değer, beceri, kazanım ve yetkinliklerin her sınıf düzeyinde farklı sayı ve etkide olduğu görülmektedir. Oruç ve Kırpık (2006) tarafından ortaya konulan araştırma incelendiğinde ders içi ilişkilendirme, disiplinler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmenin yapıldığı yeni Sosyal Bilgiler programı mevcut olan bu yapısı ile Osmanlı'nın son dönemlerinde uygulanmış olan örneklerine benzer



bir yapıda olduğu görülmektedir. Osmanlı'nın son dönemlerinde kullanılmış olan ve öğrencilerin aktif düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan ve aynı zamanda verilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde de son derece önem arz eden Buluş Yolu Stratejisi nedir sorusu önem arz etmektedir.

Bruner, 1960, 1966 ve 1970 yıllarında öğretme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi veren birçok farklı türden kitap yazmıştır. Bu kitaplarında, bütün çocukların içinde öğrenme isteğinin olduğunu; öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik eden, öğrenci de merak ve başarıya duygusunu uyandıran, bilginin 'keşfini' sağlayacak etkinliklere yer verilmesi hususuna dikkat çekmiştir (Bruner, 1962; Ersoy vd., 1991). Bruner'e göre, öğrencinin öğrenmede aktif olması ancak buluş yolu stratejisiyle mümkündür. Çünkü bu yaklaşımda düşünme, deneme ve bulma unsurları etkilidir. Öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri verme yerine öğrencileri deney yapmaya, araştırmaya ve kavramları bulmaya yönlendirmelidir. Bruner de Piaget gibi öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve bu sürecin öğrencilerin birebir katılımı ile sağlanması gerektiğini savunmuştur (Özmen, 2004). Bundan dolayı görüşleri Piaget'ye benzemektedir. Her ikisi de öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecini savunmaktadır (Senemoğlu, 2004). Bruner, buluş yoluyla öğrenme stratejisini 1960'lı yıllarda geliştirmiştir (Aygün ve Uygun, 2020). Bu stratejide öğrenci yapısı göz önünde bulundurulmak kaydıyla 3 boyutta uygulanması gerektiği konusuna dikkat çekilmiştir. Bunlar;

- Serbest buluş yoluyla öğretim,
- Yarı-serbest buluş yoluyla öğretim,
- Bağımlı buluş yoluyla öğretim olmak üzere üçe ayrılır.

Serbest buluş yoluyla öğretimde öğretmenler çocuklara ne bir problem ne de o probleme ait çözüm yolları hakkında bilgi verir. Süreç içerisinde öğrenciler problemin farkına vararak o probleme ait çözüm yollarını üretirler ve öğretmenler bu süreçte sadece yapılan işlemleri kontrol ederek öğrencilere geri bildirimler vererek onları süreç hakkında bilgilendirmektedir. Nitekim serbest buluş yoluyla öğretim bilişsel açıdan üst düzeyde olan öğrencilerde kullanılmaktadır. Yarı-serbest buluş yoluyla öğretimde öğretmen, öğrencilerine öncelikli olarak konuyla ilgili problemler üretir. Öğrenciler var olan problem/problemlere yönelik çözüm yollarını kendileri bulur ve ona göre çözümler üretmeye başlarlar. Bu yöntemi kullanabilen öğrenciler genellikle bilişsel açıdan normal başarı düzeyinde olan öğrencilerdir. Bağımlı buluş yoluyla öğretim yönteminde ise öğretmenler genellikle konuya ilişkin problemleri üretirken bir yandan da bu problemlere karşı çözüm yollarını ortaya koyar. Bu öğretim modelinde öğrenciler, öğretmenlerinin belirlemiş oldukları çözüm yollarından faydalanarak var olan problemleri çözmektedir (Özmen, 2004).

Buluş yolu stratejisi kapsamında Bruner, öğrencilerin öz yeterliğe sahip, kendi başlarına öğrenebilme kapasitesi olan bireyler olarak ifade etmiştir. Bunun yanında bağımsız bir şekilde düşünebilme ve öğrenebilme becerisinin geliştirilip üst basamaklara taşınabilmesi adına en uygun yöntemlerin kullanılması gerektiğine işaret edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi ilgilerine uygun etkinlikleri yapmalarına müsaade etmek, meraklarını tatmin etmek ve yeni buluşlar yapmalarına olanak sağlamanın süreç içerisinde hayati bir önem taşıdığı belirtilmiştir. Öğrencilere soru cevaplarını vermek yerine, öğrencinin kendisi ya da küçük gruplar halinde arkadaşları ile birlikte problemi çözmeye teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu süreç içerisinde öğrenci örnek aldığı kişiyi yani öğretmenin yaptığı davranışları değil, kendi yaptığı veya gördüğü durumlardan yararlanır (Senemoğlu, 2004).

Buluş yolu öğretim stratejisinin en önemli uygulayıcısı yani öğretmenlerin bu süreç içerisindeki en temel görevi, öğrenciye rehberlik yaparak yol göstermektir (Sözer, 2003). Ders süreci içerisinde uygulanmakta olan bu yöntemle öncelikli olarak öğrencilerin merakını uyandıracak bir soru ya da problemle derse başlanır. Ders süreci içerisinde öğrencilerden araştırma yapma, hipotez kurma ve hipotezleri test etme gibi belli başlı faaliyetleri

sergilemeleri beklenir. Ders süreci içerisinde öğretmen, öğrencilere zorluk derecesi farklı olan soruları yönelterek öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bu süreç içerisinde öğrenci ise elinde mevcut olan materyallerle uğraşır, var olan olguları gözlemleyerek elde ettiği sonuçlar arasındaki ilişkiyi kurar ve öğretilmek istenen konu, ilke veya kavramı bizzat kendisi keşfeder (Fidan, 1998).

Buluş yoluyla öğretim stratejisi ders süreci içerisinde uygulanırken belli başlı noktalara dikkat edilmelidir. Bu unsurlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğrencilerin bazı genellemelere ulaşabilmeleri adına öğretmenler konu/konular ile alakalı yeteri kadar örnek verilmelidirler (Gültekin, 2005; Yaşar, 1998).
2. Konular işlenirken öğretmenler, ipucu haricinde hiçbir şekilde öğrencilere açıklamalarda bulunmaz. Doğru cevapları öğrenci bizzat kendi bulacağından öğretmen sadece bu süreçte yol gösterici durumdadır (Sönmez, 2001).
3. Bu stratejide ders işlenirken zaman faktörüne öğretmen çok dikkat edilmelidir. Öğretilmesi hedeflenen konu/konular için daha fazla zaman ayrılmalıdır (Senemoğlu, 2004).
4. Öğretmen, ders süreci içerisinde herhangi bir konuya ait tartışmanın başka bir konudaki tartışmayı beraberinde getirmesini engellemesi gerekmektedir (Sönmez, 2001).
5. Ders süreci içerisinde konuyla ilgili verilen örnekler basitten karmaşığa doğru olmalı ve öğrencinin merakını sürekli uyandıracak nitelikte olmalıdır (Senemoğlu, 2004).
6. Konulara yönelik öğrencilerde öğrenme isteği ön plana çıkarılmalı ve bu istek ders süreci içerisinde yapılan etkinlikler boyunca devam ettirilmelidir (Gültekin, 2005; Yaşar, 1998).
7. Öğrenciler tarafından ilkeler öğrenildikten sonra öğretmen, öğrencilerden konuyla alakalı yeni ve birbirinden farklı örnekler istemelidir (Sönmez, 2001).

### 3.Osmanlı Devleti'nin Son Dönemlerinde Buluş Yolu ile Yapılan Sosyal Bilgiler Dersi Örneği

Yapılan bu çalışmada, Osmanlı Devleti'nin en kargaşalı ve en yorgun olduğu son dönemlerinde eğitim kurumlarında uygulamakta olduğu örnek bir ders içeriğine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminde buluş yoluyla öğretime bir örnek olan bu ders içeriği Satı Bey (1911) tarafından tedrisat mecmuasında 1911 senesinde yayınlanan " Annemizi Sevmeliyiz" adlı eseri transkript edilerek günümüz Türkçesine çevrilmiştir.

#### **Annemizi Sevmeliyiz (Satı Bey)**

Öğretmen- Bugün nedir?

Öğrenci- Cumartesi öğretmenim.

Öğretmen- Dün neydi?

Öğrenci- Cuma

Öğretmen- Dün okula geldiniz mi?

Öğrenci- Hayır öğretmenim, Cuma günü okul yok.

Öğretmen- O halde neredeydiniz, nereye gittiniz.

Öğrenci- (sessizlik)

Öğretmen- Sıkılmayınız çocuğum, söyleyiniz, neredeydiniz ne yaptınız?

Öğrenci- Babamla beraber çarşıya gittik elbise aldık.

Öğretmen- Sonra?

Öğrenci- Sonra ev döndük.

Öğretmen- Peki eve dönünce ne yaptınız?

Öğrenci- Elbiseyi anneme gösterdik.

Öğretmen- Anneniz beğendi mi? Sevindi mi?

Öğrenci- Evet Öğretmenim, beğendi ne güzel dedi beni öptü.

Öğretmen- Acaba ne için öptü?

Öğrenci-Sevdiği için.

Öğretmen- Siz de annenizi sever misiniz?

Öğrenci- Evet öğretmenim, severim.

Öğretmen- Niçin seversin acaba?

Öğrenci- O da beni sever de onun için.

Öğretmen- Anneniz sizi yalnız sevmekle mi kalır, başka iyilikler de yapıyor mu?

Öğrenci- Yapıyor öğretmenim elbiselerimi giydiriyor, sefer tasımı hazırlıyor, entarimi giydiriyor.

Öğretmen- Daha başka?

Öğrenci- Gece yatağımı yapıyor, beni yatırıyor.

Öğretmen- Daha daha....Kim biliyor? Siz hasta oldunuz mu hiç?

Öğrenci- Oldum öğretmenim geçen sene.

Öğretmen- Neydi hastalığın?

Öğrenci- Kızamıktı, öğretmenim.

Öğretmen- O vakit anneniz size neler yaptı. Hatırlıyor musunuz?

Öğrenci- Yatağımın başında beklerdi, ilaç içirirdi, yemek yedirirdi.

Öğretmen- Çok zahmet çekti mi?

Öğrenci- Çok zahmet çekmişti. Geceleri hiç uyumamıştı.

Öğretmen- Acaba bütün anneler böyle midir? Her anne çocuğu için böyle zahmet çeker mi?

Öğrenci- Evet öğretmenim, Çeker.

Öğrencilerden biri- Benim dadım var öğretmenim. Bana o bakar.

Öğretmen- Peki dadınıza kim emir verir?

Öğrenci- Annem.

Öğretmen- Öyleyse anneniz size doğrudan bakmasa bile yine sizi düşünür, değil mi?

Öğrenci- Düşünür öğretmenim, dadıma tembih eder "iyi bak" der.

Öğretmen- Dadınız iyi bakmazsa?

Öğrenci- Annem kızar.

Öğretmen- Acaba annenizin sizin için yaptığı emekler, bugün gördüklerinizden ibaret mi?

Öğrenci- .....Sessizlik.....

Öğretmen- Sizin kundakta kardeşiniz var mı?

Öğrenci- Hayır öğretmenim.

Öğretmen- Kimin var? (“benim, benim” diyen, parmak kaldıran çocuklardan birine işaretle) Siz söyleyiniz, kardeşiniz kaç yaşında?

Öğrenci- Daha dört aylık öğretmenim.

Öğretmen- Anneniz ona neler yapıyor, dikkat ettiniz mi?

Öğrenci- O çok ağlar, annem ona mama verir, susturur.

Öğretmen- O yürüyebilir mi? Örneğın tuvalete gider mi?

Öğrenci- Hayır öğretmenim, altını pisletir. Annem temizler, bezlerini değiştirir.

Öğretmen- Kardeşiniz gece de ağlar mı?

Öğrenci- Ağlar öğretmenim, her gece birkaç defa uyanır ağlar, annemde uyanır ona mama verir.

Öğretmen-Acaba sizde küçükken, kundaktayken anneniz sizin içinde böyle zahmetler çekmiş midir?

Öğrenci- Elbette öğretmenim, çekmiştir.

Öğretmen- Çektiklerini hiç size anlatır mı?

Öğrenci- Anlatır öğretmenim. Çok ağlarmışım. Çok hasta olmuşum, annem çok zahmet çekmiş.

Öğretmen- Yaramazlık da yapar mıydınız?

Öğrenci- (Sıkılarak ve gülerek) yaparmışım öğretmenim, hiç rahat vermezmişim.

Öğretmen- Anneniz sizi yine seviyor mu?

Öğrenci- Seviyor öğretmenim.

Öğretmen- Demek ki, anneniz sizin bütün yaramazlıklarınıza katlandı, türlü türlü zahmetler çekti. Sizi büyüttü bu yaşa getirdi. Herkesin annesi de böyle değil mi?

Öğrenciler hep birden- Evet öğretmenim, öyle öğretmenim.

Öğretmen- Pekiyi, acaba annenizin bu iyiliklerine, bu sevgilerine karşı ne yapmalısınız?

Hepsi Birden- Onu sevmeliyiz.....Severiz....Ben çok severim.

Öğretmen- İyi, Fakat yalnız severim demekle iş biter mi? İnsan annesini gerçekten sevdiğini nasıl gösterebilir?

Öğrenci- Sözü nü dinlemekle öğretmenim.

Öğretmen- Daha başka?

Öğrenci- Rahat durmakla.

Öğretmen- Aferin, Çocuk rahat durmazsa, annesini überse sevgi nerede kalır? Annesini sahiden seven çocuk onun sözü nü dinler, onu rahatsız etmez, ona zahmet vermez. Öyle değil mi evlatlarım?

Hep birden- Evet Öğretmenim.

Öğretmen- Acaba hepiniz böyle yapıyor musunuz? Annenizi arada sırada rahatsız etmiyor musunuz?

Öğrenci- .....

Öğretmen- Sıkılmayınız, söyleyiniz, İnsan bilmeyerek kabahat yapabilir, fakat yaptığının kabahat olduğunu anlarsa, başka sefer o kabahati tekrar etmez. Şüphe etmeyin, annenize karşı yaramazlıklar, yapmışsınızdır; fakat zannederim ki hep bilmeyerek, istemeyerek yapmışsınızdır, sonra da pişman olmuşsunuzdur. Öyle değil mi?

Öğrenci- Evet öğretmenim.

Öğretmen- Öyleyse o yaramazlıklarınızdan bir kaçını söyleyiniz bakalım.

Öğrenci- Bir gün kardeşimi ittim düşüverdi. Burnu kanadı.

Öğretmen- Anneniz ne yaptı üzülmedi mi?

Öğrenci- Üzüldü, beni azarladı, dövdü sonra ağladı.

Öğretmen- Sonra siz ne yaptınız?

Öğrenci- Dayak çok acımişti, ben de ağladım.

Öğretmen- Yalnız dayaktan mı ağladınız, pişmanda oldunuz mu?

Öğrenci- Oldum öğretmenim.

Öğretmen- Peki pişman olunca ne yaptınız?

Öğrenci- .....

Öğretmen- Hiçbir şey yapmadınız mı? Annenizin elini öpmediniz mi? Tövbe anneciğim bir daha yapmam demediniz mi?

Öğrenci- Hayır öğretmenim.

Öğretmen- Demeliydiniz.

Öğrenci- Demeliydim öğretmenim.

Öğretmen- Evet, insan bir kabahat yaparsa tövbe etmeli ve tövbesini tutmalı bir daha öyle kabalık yapmamalı değerli çocuklarımız?

Öğrenci- Evet öğretmenim.

Öğretmen- Artık annelerinizi üzmeyeceksiniz, rahat duracaksınız değil mi?

Öğrenci- Evet öğretmenim rahat duracağız, söz dinleyeceğiz.

Öğretmen- Peki acaba büyüdüğünüz zaman ne yapacaksınız?

Öğrenci- Yine sözünü dinleyeceğiz, sözünü kesmeyeceğiz.

Öğretmen- Ama büyüdüğünüz vakit yalnız söz dinlemeniz, yalnız onu üzmemeniz yeterli olur mu? Yeterli olmaz. Bundan başka annenize iyilik yapmanız, hizmet de etmeniz lazım, acaba büyüdüğünüz vakit annenize ne gibi iyilikler yapabileceksiniz?

Bir Öğrenci- Bir yere gönderirse gideceğim.

Diğer bir Öğrenci- Bir şey getir derse getireceğim.

Öğretmen- İnsan hali bu ya, hasta olursa ne yapacaksınız?

Öğrenci- Doktor çağıracağım, ilaç getireceğim. Doktor ne derse, annem ne isterse onu yapacağım.

Öğretmen- Aferin oğlum ya anneniz yaşlandığı zaman ne yapacaksınız.

Evinizde hiç yaşlı kadın var mı?

Öğrenci- Var öğretmenim, ninem.

Öğretmen- Peki anlatınız bana bakayım; Nineniz kolay ve hızlı yürüyebiliyor mu?

Öğrenci- Hayır öğretmenim, yürürken çok zahmet çekiyor.

Öğretmen- Su içmek için kendisi kalkar mı?

Öğrenci- Hayır öğretmenim, O ister biz veririz. Zaten onun bütün işlerini, hizmetlerini annem ve dadım yaparlar.

Öğretmen- Acaba onlar hizmet etmeseler nineniz evde dolaşmaya mecbur olsa, her susayışında kendisi kalkıp bardak alsa, sonuçta hep kendisi inip çıksa, iş görse, acaba ne olur?

Öğrenci- Dayanamaz öğretmenim, hasta olur.

Öğretmen- Demek, nineniz başkalarının yardımına, hizmetine, muhtaç, değil mi?

Öğrenci- Evet öğretmenim, muhtaçtır.

Öğretmen- Acaba bütün yaşlılar da böyle midir?

Öğrenci- Böyledir öğretmenim, komşumuzun teyzesi, dadımın annesi var, hepsi öyle hepsi kuvvetsiz.

Öğretmen- Siz büyüyünce anneniz yaşlanacak, nineniz gibi, komşunuzun teyzesi gibi, dadınızın annesi gibi kuvvetten düşecek. Bakılmaya muhtaç olacak. O zaman ona kim bakacak? Ona kim hizmet edecek?

Öğrenci- Ben bakacağım öğretmenim.

Öğretmen- Evet, o vakit annenize siz bakacaksınız. Ondan gördüğünüz iyilikleri, bakmanızla, hizmetinizle ödeyeceksiniz. Acaba annenizin bütün hakkını ödeyebilecek misiniz? Annenize, onun size yaptığı kadar iyilik yapabilecek misiniz?

Öğrenci- Evet öğretmenim yapacağım.

Öğretmen- Mümkün mü? Annenizin küçüklüğünüzde beri sizin için çektiği zahmetler, size yaptığı iyilikler o kadar çoktur ki, onları ödemek hiçbir zaman mümkün olmaz. Onun için daima çalışmalı annenize ne kadar mümkün olursa o kadar çok iyilik etmelisiniz. Bunu unutmamalı ve aklınızdan çıkarmamalısınız. Anneniz sizi dünyaya getirmiş, uykusunu ve rahatını bırakmış, gece gündüz size bakmış, sizi emzirmiş, sallamış, uyutmuş, büyütmüş, sizin için üzülmüş, bitmez tükenmez zahmetler çekmiş, bütün sıkıntılara katlanmış sizi bu hale getirmiştir. Hala da sizin için o kadar emekler veriyor. Kim bilir daha da ne kadar emekler verecektir. Annenizin bütün bu iyilikleri sizin boynunuza borçtur. Bu borcu ödeyebilmek için annenizin sözünü dinlemeli, onu üzmemekten sakınmalı, büyüyünce ona hizmet etmelisiniz. Birde şimdiden bilmelisiniz ki: bugün size bakan, bugün sizin için bu kadar yorulan anneniz, bir vakit olacak ki, yaşlanacak, bakılmaya muhtaç hale gelecektir. O zaman bakmak ve yorulmak nöbeti size geçecek. Ona o zaman siz bakacak, siz hizmet edeceksiniz.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Uygurluk tarihinin önemli dönem noktalarından biri Sanayi Devrimi olurken diğcr önemli unsur da bilimsel bilgiyi referans alan bilgi toplumdur. Sanayi devrimiyle birlikte ön plana çıkan pozitif bilim dallarına ait bilimsel bilgiler, toplumsal manada yükseliş evresini beraberinde getirmiştir. Bu evreyle birlikte hem toplum hem de toplumsal normlar değişime uğramış ve insanoğlu ve onun dokunduğı her şey sürekli bir değişime uğramıştır (Özkan, 2009). İnsanlık tarihi de aynen bu şekilde her dönemde farklı unsurlar neticesinde değişime uğrayarak sürekli yeni arayışlar içerisine girmektedir. Nitekim içinde bulunulan bu yüzyılda insanoğlu, bilim ve teknoloji alanında çok büyük atılımlar yapmıştır. Bu denli öneme sahip olan bu birikimin nihai hedefi: bilimsel bakış açısına sahip olan bireyleri yetiştirmek ve bu bireyler aracılığıyla var olan toplum yapısını bilim toplumu yapısına dönüştürmektir. Bilgi çağı olarak ifade edilen günümüz dünyasında da devletlerin asıl hedefi diğcr ülkelerle rekabet edebilecek ve uluslararası arenada söz sahibi olan güçlü bir devlet inşa etmek ya da daha güçlü bir devleti geliştirmek olmuştur (Atatunal, 2003). Özellikle 20. Yüzyılın sonlarına doğru yaşanmış olan siyasi, sosyal ve ekonomik türden gelişmeler karar alıcıları bu şekilde bir bakış açısı geliştirmeye zorlamıştır. Bu bakış açısını ortaya koyan temel unsur ise bilimsel bilginin sosyal

ve kültürel kazancı da beraberinde getirmiş olmasıdır. Son yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin devletlere sunmuş olduğu ekonomik kazanç, Toffler'in 'üçüncü dalga' olarak nitelendirdiği 'bilgi çağı', ve "bilgi toplumu" kavramlarını ön plana çıkarmıştır (Özden, 2005). Bahsi geçen bu kavramlar günümüzde o kadar önem arz etmektedir ki üretim denilen faaliyetler silsilesinde yer alan her bireyin yaşam boyu öğrenmeyi merkeze alan ve bilim ile teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek buna göre yaşamsal faaliyetler sergileyebilen insanları meydana getirmiştir (Öğüt, 2003). Hem birey hem de toplum için hayati öneme sahip olan bu bakış açısı ancak sistemli bir şekilde verilecek bir eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılabilir. Nitekim gelişmiş ülkeler, dünyada meydana gelen değişimleri yakından takip ederek eğitim sistemlerini yaşanan gelişmelere göre sürekli revize etmişlerdir. Bahsi geçen bu revizyon kimi zaman sistemsel kimi zaman kurumsal kimi zaman da bireyi merkeze almaktadır. Özellikle eğitim alanında yapılan reformlar şu şekilde ifade edilebilir: Modern eğitim-öğretim faaliyetleri, ders araç-gereçleri ve nitelikli öğretmenlerin mesleki gelişmelerini arttırma (Karip, 1996). İçinde bulunduğumuz yüzyılda ve özellikle bu bilgi çağında meydana gelen yeni gelişmeler, eğitim, öğretim, okul, program ve daha birçok kavrama yeni anlamlar yüklemiştir. Ancak, yaşanan bu duruma karşılık yaklaşık yüz elli yıldır birçok farklı dünya ülkesinde öğrenme ortamlarının değişmediğine şahit olunmaktadır (Şahin, 2004).

Değişen dünya düzeninde yaşanan gelişmelerin birçok unsuru değiştirdiğine şahit olunurken eğitim kurumlarının da bu değişimden etkilendiği görülmektedir. Nitekim insan topluluklarının niteliğini arttıran en önemli kıstasın iyi düzeyde eğitim verilmiş yurttaşlar olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bundan dolayı devletler eğitim faaliyetlerine ve modern eğitim-öğretim etkinliklerini yakından takip ederek eğitim sistemlerini bu gelişmelere paralel bir şekilde revize etmişlerdir. Özellikle de eğitim sistemlerinin kalitesini arttırmak için de nitelikli öğretim programlarını hazırlama yolunu seçmişlerdir (Kahramanoğlu ve Bay,2016; Özkan, 2009). Öğretim programlarının revize edilmesinden sonra eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini daha üst düzeylere çıkarabilmek adına modern öğretim yöntem ve tekniklerine müracaat ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin ders sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarına olanak sağlayan ve ezber yerine bilgiyi anlamlandırmalarına olanak sağlayan bir yolu seçmeleri bu modern sistemin güçlü bir yönü olarak ifade edilebilir (Arslan, 2020). İçinde bulunulan bu yüzyılın istediği öğrenci modeli öncelikli olarak problem çözmeyi ve bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşmasını öngörmektedir (Koca, 2014).

İncelenen ders planında görüldüğü gibi buluş yolu ile öğretim stratejisine uygun bir konu anlatılmıştır. II. Meşrutiyet dönemi eğitim sisteminde ezberci metod yerine araştırmaya ve gözleme dayalı bir uygulamaya geçilmiştir. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir etkinliktir. Günümüzde ise kısmen devam eden ve sınavlarda öğrencilerin derslerde öğrendikleri faaliyetlerden sorumlu tutulması geleneği, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi transfer etmesi yerine doğrudan bilgiyi ezberleme yolunu seçmesine neden olmaktadır. Yapılan çalışma konuların öğretiminde öğretmenlere örnek teşkil etmesi ve yol göstermesi açısından son derece önemlidir.

#### KAYNAKÇA

- Akman, Y., ve Erden, M. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aksin, S. (2001). *Jön Türkler ve ittihat terakki*. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Aksoy, İ. (2008). II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve satı bey. *Gazi Türkiyat*, 1(3), 67-81.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslan, A. (2020). *İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı*. Eğitim Bilimleri, 42.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Avgın, S.S. ve Uygun, B. (2020). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarının akademik başarı üzerinde etkisinin karşılaştırılması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-16.

- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high-middle school social studies curriculum, activities and materials*. Maryland, University Press of America, Inc.
- Bruner, J. S. (1962). *On knowing essays for the left hand*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Çalen, M.K. (2012). 1909 Kanun-i Esasî Tadilâtı. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 129-140.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergin, O. (1942). *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri-Dolayısı ile- Türkiye Maarif Tarihi*. Osmanbey Matbaası.
- Ergün, M. (1996). *İkinci meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, Y., Kaya, R., Aksu, M., Tezer, C., Demirbaş, M. ve Özdaş, A. (1991). *Matematik öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gencer, M. (2003). *Jöntürk modernizmi ve "Alman Ruhü"*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gültekin, M. (2005). *Okulöncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kahramanoğlu, R., & Bay, E. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarının belirlenmesi: Delphi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 115-136.
- Kansu, A. (2002). *1908 devrimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karip, E. (1996). *Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi*. *Eğitim yönetimi*, 2, 245-247.
- Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], Ankara.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme*. Ankara
- Oruç, Ş. (2007). Osmanlı'nın son döneminde eğitim uygulamalarında yer alan buluş yöntemi ve bu yöntemle yapılmış bir ders örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2),139-168.
- Oruç, Ş., ve Kırpık G. (2006). *Osmanlı'da modern öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri*. Ankara: Gazi Basımevi.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., ve Demirkaya, H.(2006). *Yapılandırmacı yaklaşıma bir örnek: Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi*. Ankara: Beyazkalem Yayınları.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., ve Demirkaya, H. (2006). *Yapılandırmacı yaklaşıma bir örnek: Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi*. Ankara: Beyazkalem Yayınları.
- Otluoğlu, R., ve Öztürk, C. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özey, R. (1999). *Osmanlı devleti döneminde coğrafya ve öğretimi*. İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.
- Özkan, H.H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 113-132.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara.
- Sakaoglu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniv. Yay.
- Satı Bey. (1911). Annemizi sevmeliyiz. *Tedrisat Mecmuası. Sayı:1*, İstanbul.
- Schug, M. C., and Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Glenview Illinois, Scott, Foresman and Company
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003). *Öğretimde strateji yöntem ve teknikler. Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, İ. (2004). *Postmodern Çağ & Hümanist Eğitim*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Malatya.
- Tangülü, Z. (2022). Usul-İ Tedris bağlamında Osmanlı'da öğretmen yetiştirme ve formasyon tartışmaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7 (1), 19-27. DOI: 10.47214/adeder.1116286
- Tokcan, H., ve Oruç, Ş. (2009). Osmanlı devleti son dönemlerinde coğrafya öğretimi: buluş yoluyla öğretime bir örnek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 1013-1024.
- Yaşar, Ş. (1998). *Fen öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. Fen bilgisi öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.



## Social Studies Teaching in the Second Constitutional Era: An Example of Invention Teaching

Yavuz TOPKAYA<sup>1</sup> Özay TOYOĞLU<sup>2</sup> Melih ÇALIŞKAN<sup>3</sup> Sabri Burak YURTBEKLER<sup>4</sup>  
Süleyman Sefa ERTAŞ<sup>5</sup>

Cited:

Topkaya, Y., Toyoğlu, Ö., Çalışkan, M., Yurtbekler, S. B. & Ertas, S. S. (2022). Social studies teaching in the second constitutional era: an example of invention teaching. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 408-419, DOI: 10.57135/jier.1178614

### Abstract

In this study, which was experienced in the turbulent last periods of the Ottoman Empire and was very important for him, Second Constitutional Monarchy and the developments in this period were examined. Especially with many new activities in the field of education, current debates were put forward in the direction of addressing in-class practices from a modern perspective, and the thoughts of the educators who guided that period with their ideas were discussed. In particular, the invention path strategy, also known as the teaching strategy, which guided the educational activities in that period, was mentioned. As an example, II. A lesson plan, which can be considered as an example for the strategy of invention, was included in the practice classes created during the Second Constitutional Era. The research was carried out by considering the document analysis technique. As a result of the research, it was concluded that this strategy was very useful in activating the authentic thinking skills of the students when the other applications in this period were examined.

*Keywords: II. Constitutionalism, social studies education, learning through invention*

### INTRODUCTION

Democratization movements in the states that exist in the world have found a place for itself in different periods and through different kinds of events. The Ottoman Empire also realized its first democratization movement by declaring the First Constitutional Monarchy between 1876-1878. With this move, although he took the act of transitioning to a constitutional order, a constitutional regime in the full sense only took place on July 23, 1908, after the Second World War. The constitutional monarchy was declared and passed (Çalen, 2012). II. During the Second Constitutional Monarchy period, there were great changes in the social sense and the society took action with great determination to become modern. In this aspect, II. The Constitutional Monarchy had a vital importance in terms of enabling the social structure to attain a modern structure (Kansu, 2002). II. During the period from the Constitutional Monarchy to 1918, social turmoil with wars constantly reigned in the lands of the Ottoman Empire. Certain political events that left their mark on social life in these years caused the Ottoman Empire to lose its political power. Then, the loss of the Tripoli War (1911) and the Balkan Wars (1912-1913) and the defeat in the First World War (1914-1918) show that the Ottoman Empire was almost at the point of destruction after being invaded. In order to get rid of this existing destruction and bad course, some important intellectuals, who left their mark on that period, worked hard to ensure that the country could

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Education Faculty, Hatay-Türkiye, [topkayay@gmail.com](mailto:topkayay@gmail.com), orcid.org/0000-0001-9722-1114

<sup>2</sup> Principal Asist. Cengiz Topel Secondary School, Mersin-Türkiye, [ozay3380@hotmail.com](mailto:ozay3380@hotmail.com), orcid.org/0000-0001-5406-0891

<sup>3</sup> Physical Education and Sports Teacher, Evliya Çelebi Vocational and Technical Anatolian High School, Adana-Türkiye, [melih8001@gmail.com](mailto:melih8001@gmail.com), orcid.org/0000-0001-6030-9120

<sup>4</sup> Physical Education and Sports Teacher, Antakya Secondary School, Hatay-Türkiye, [burakyurtbekler62031@gmail.com](mailto:burakyurtbekler62031@gmail.com), orcid.org/0000-0001-8199-7196

<sup>5</sup> Principal Asist., Evliya Çelebi Vocational and Technical Anatolian High School, Adana-Türkiye, [ssefaertass@hotmail.com](mailto:ssefaertass@hotmail.com), orcid.org/0000-0003-3773-1053

find peace (Akyüz, 2009). As a result of the destruction caused by the Balkan Wars in the society, the studies carried out by the intellectuals highlighted the view that "only education and teachers will save the collapsing Ottoman State" and it was seen that this situation had a great impact on shaping the educational activities (Özey, 1999). The administrators and some intellectuals working in the Ottoman Empire adopted the reforms to be made in many fields, especially in the field of education, in order for the state to survive, and this point of view was important in terms of ensuring the continuity of the reforms (Aksoy, 2008).

II. During the Second Constitutional Era, many new and current activities in the field of education, as in many different fields, stand out. It can be stated that the educational activities, which were accepted as the triggering element of social change with the Tanzimat, have now gained a much more planned shape with this period (Sakaoğlu, 2003). Especially in this period, the increase in teacher schools is striking. During this period, the first teacher's school was opened in 1848 under the name of Darulmuallimin in Fatih, Istanbul, under the leadership of Kemal Efendi (Küçükahmet, 1993). In this period, the idea that quantity was prioritized along with quality and that the number of teachers should be increased came to the fore. For this reason, İptidaiye part of Darulmuallimin was separated from Darulmuallimin sometime after 1908 and İptidaiyes were turned into independent schools by decision makers (Öztürk, 1996). In addition to this situation, there was a great increase in the number of students during this period. The number of students increased from 541 to 1550. The number of students sent to different countries of Europe to receive education increased enormously and reached 88 between 1909 and 1910 (Akşin, 2001). With a new law (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkâti) made during this period, all people living within the borders of the country would be able to benefit from education activities without paying any fee. It was planned to manage the İptidai and Rüşdiyes from a single source, that is, to combine them, and attempts were made in this period regarding the pre-school period (Gencer, 2003). In addition to the different practices and reforms carried out in the field of education, II. With the Second Constitutional Monarchy, it is seen that the educational activities implemented in the country were discussed by intellectuals in the country in an intellectual sense.

Considering the other periods, especially the decision about education was most intense in II. It was taken during the Constitutional Period. In this period, the people who directed and marked the educational activities with their ideas can be listed as follows: Emrullah Bey, Satı Bey, Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Kazım Nami, Selim Sırrı, İsmail Mahir Efendi, Halide Edip and Ethem Nejat Bey (Ergün, 1996). . II. Discussions in the field of education during the Constitutional Monarchy period, especially what should be the methods to be followed in education? He focused on his subject. Among these discussions and opinions, the most prominent opinions belong to Emrullah Efendi and Satı' Bey. Considering the Tuba Tree Theory debate between Emrullah Bey and Satı Bey, Emrullah Bey defended the view that the political, social and economic situation in the country was the main factor that did not allow the country to suddenly progress. According to him, since time is very limited, it is necessary to open colleges first and to move the level of Darülfünun to the highest level. On the other hand, Satı Bey argued that this situation, which is in the opposite direction of Emrullah Efendi's view, that is, without primary school, high schools do not matter much, would be baseless. He also advocated the view that all levels in the field of education are in a relationship with each other (Akyüz, 2009; Ergin, 1942; Sakaoğlu, 2003). The different educational schools that they were influenced by play a role in the difference in the perspectives of Satı Bey and Emrullah Efendi, who expressed their views on education. Because some of the intellectuals who expressed their views on education were educated in Europe and adopted the existing education systems there; Another part of the intellectual structure is John Dewey, J.J. They were influenced by important figures in education such as Rousseau, Claparede, and Pestalozzi. For this reason, the important educators of the period drew attention to the need to follow a path based on observation and research, rather than the rote method, especially by making use of experiment and observation, and emphasized the need to use the strategy of discovery, which allows thinking and producing results on one's own (Sakaoğlu, 2003; Oruç, Tokcan and Demirkaya, 2006).

II. When the education programs of the Second Constitutional Era are examined, there is no course called social studies among the programs. The main reason for this situation is that the term Social Studies was not pronounced as a program name anywhere until World War I. It is known that the National Council of Social Studies (NCSS), which exists in the United States of America, used the term "social studies" as a concept for the first time in 1916 by creating a structure suitable for the purpose and purpose of today's social studies course (Barth, 1991; Naylor and Diem, 1987; Schug and Beery, 1987). In the Ottoman Empire, II. In the period of Abdulhamid (1876-1909), the subjects included in the social studies program took their place in primary school programs, while courses such as History and Geography could only find a place in some programs. In 1913, apart from History and Geography courses, courses such as Malumat-ı Medeniye (civics) and Ethics and Economics were added to the program (Otluoğlu and Öztürk, 2002).

The teaching profession approached today's understanding with the teacher schools opened in the Ottoman Empire. The debates encountered even in Ottoman times are the first in terms of professionalization of the profession. He struggled within himself. Who will be given priority in these struggle profession assignments, Adaptation of those who grew up in the old way to new methods with in-service training, The debates on which institution he should be educated in is the way this profession is to the present day. These are the basic actions in the establishment of the understanding of the profession in its coming (Tangülü, 2022).

Ahmet Cevdet Pasha can be accepted as a turning point in the history of the hospital. As a matter of fact, Ahmet Cevdet Pasha went down in history as the first principal of this school at the same time. This teacher school, whose main mission is to train teachers for high schools, continued its activities at a very slow pace in terms of development. A second move was made in the field of teacher training in 1968 and these schools were named Darulmuallimin-i Sıbyan. However, it was foreseen that teacher schools would be opened and operated with the Regulation of General Education, which was announced in the same period in terms of history. In 1847, when a Darulmuallimin was opened within the borders of Istanbul, which included primary, junior high school and high school levels; In 1875, one Darulmuallimin-i Sıbyan was put into operation in each of the provinces of Bosnia, Crete and Konya (Aksoy, 2008). II. As stated above, it is seen that new schools of different types and levels were opened within the borders of the Ottoman Empire at different times during the Second Constitutional Era. At the same time, the modern methods and techniques used in this education have been tried to be given to the teachers who will carry out the existing education system in these new schools and will also apply modern practices in schools. It is seen that the places where the aforementioned practices are transferred to the teachers are given in the Daru'l-Muallimin "Advice School" (Oruç, Tokcan, & Demirkaya, 2006). While the teachers who continue their activities in the Practice School, which is considered as a practice level of the hospital, teach the sample lessons in this practice school, the pre-service teachers also gained professional experience by benefiting from these activities. Although the training given in the drill school and the applications made today are a type of application like the internship carried out in education faculties, they are not the same thing. Because the students of Darulmuallimin take the lessons from the educators who work here; It is organized by the guidance teachers in the schools where the internship practice is carried out today. Although both applications are similar in this respect, they are actually different types of applications. The lessons and practices carried out in the drill schools were held in the conference halls within the school. Immediately after the lessons held within the School of Practice, the students of Darulmuallimin were taken out of the hall to exchange ideas with their teachers about the lesson, and many topics related to teaching strategies, classroom management, student psychology and education were discussed. These lessons and the discussions about the lessons taught within the practice school were later published in the Tedrisat Magazine. The Journal of Education was first published by Mr. Satı and continued to be published by other trainers who were the director of the Darulmuallimin in the following periods. reveals that the articles are mostly processed by considering the discovery path strategy (Oruç, Tokcan, & Demirkaya, 2006).

A large part of the lessons conducted in the drill school were taught according to the strategy of discovery path, and it is seen that teachers try to move away from the way of expression. When the articles that have the opportunity to be published in the education journal are examined, it will be seen how similar it is to the constructivist approach that is tried to be applied in today's education system. In the last period of the Ottoman Empire, it will be seen that the educators abandoned the classical education-teaching practices and instead taught their lessons according to the constructivist approach (Oruç, Tokcan, & Demirkaya, 2006).

## 2. Strategy of Teaching by Invention and Its Applications in the Ottoman State

Within the scope of the research, a sample curriculum was used within the scope of Invention Path Strategy. Although the Invention Path Strategy is a method developed by Bruner in the 1960s as a result of research and investigations, it is not a method brought into the field of education by Bruner. It can be stated that the Invention Path Strategy was a strategy that was applied especially in the last years of the Ottoman Empire and especially in the practice classes in teacher schools. One of the people who applied the Invention Path Strategy intensively at that time was the educator Satı Bey. Satı Bey explained these two different methods in his article named Usul-ı Takrir and Usul-Tekşif, which was published in *Tedrisat Mecmuası* in 1911 and translated into contemporary Turkish by Oruç (2007), and discussed the strengths and weaknesses of these methods, and which methods were used. It has been revealed that it should be used in lessons and subjects. As a result of the examinations made, considering the socio-economic and political developments of that period, the existing Invention Path Strategy should be used urgently instead of discovering a new learning-teaching strategy. As a matter of fact, Mr. Satı also stated that it would be a waste of time to re-discover and create learning-teaching methods, so the methods available in Europe and used in schools should be integrated into the education system (Tokcan & Oruç, 2009).

Oruç (2007) mentions in his study that Mr. Satı stated that social studies lessons can be taught with the Invention Path Strategy (Tokcan & Oruç, 2009). When the constructivist approach model implemented in our country after 2004 and the Social Studies Curriculum prepared accordingly are analyzed, it is seen that the existing values, skills, achievements and competencies have different numbers and effects at each grade level. When the research put forth by Oruç and Kırpık (2006) is examined, it is seen that the new Social Studies program, in which in-class association, interdisciplinary association, and interdisciplinary associations are made, has a structure similar to the examples applied in the last period of the Ottoman Empire. The question of what is the Invention Path Strategy, which was used in the last period of the Ottoman Empire and which allows students to develop their active thinking skills and is also extremely important on the permanence of the information given, is important.

Bruner has written many different types of books in 1960, 1966 and 1970 giving information about teaching and learning processes. In these books, all children have a desire to learn; He drew attention to the fact that activities that encourage students to work together, arouse curiosity and a sense of achievement in the student, and enable the 'discovery' of knowledge (Bruner, 1962; Ersoy et al., 1991). According to Bruner, it is only possible for the student to be active in learning with the strategy of discovery. Because in this approach, the elements of thinking, trying and finding are effective. Instead of giving students concepts and principles, the teacher should direct students to experiment, research and find concepts. Bruner, like Piaget, argued that learning is an active process and that this process should be provided with the one-to-one participation of students (Özmen, 2004). Therefore, his views are similar to Piaget's. Both advocate the student-centered teaching-learning process (Senemoğlu, 2004). Bruner developed the discovery learning strategy in the 1960s (Avcın & Uygun, 2020). In this strategy, attention was drawn to the fact that it should be applied in 3 dimensions, taking into account the student structure. These;

- Teaching through free invention,
- Teaching by semi-free invention,
- Dependent is divided into three as teaching through invention.

In free-invention teaching, teachers do not inform children about a problem or its solution. During the process, students become aware of the problem and produce solutions for that problem, and the teachers only control the processes in this process and give feedback to the students and inform them about the process. As a matter of fact, free invention teaching is used by students who are at a cognitive high level. In quasi-free discovery teaching, the teacher primarily creates problems related to the subject for his students. Students find their own solutions to existing problems/problems and start to produce solutions accordingly. Students who can use this method are generally students who are at a cognitively normal level of achievement. In the method of teaching by means of dependent discovery, teachers generally produce problems related to the subject, while also presenting solutions to these problems. In this teaching model, students solve existing problems by using the solutions determined by their teachers (Özmen, 2004).

Within the scope of the path of invention strategy, Bruner expressed that students are individuals with self-efficacy and the capacity to learn on their own. In addition, it was pointed out that the most appropriate methods should be used in order to develop the ability to think and learn independently and move them to higher levels. In addition, it was stated that it is vital in the process to allow students to do activities that suit their interests, to satisfy their curiosity and to allow them to make new discoveries. Instead of giving the students the answers to the questions, the student should be encouraged to solve the problem himself or in small groups with his friends. In this process, the student does not benefit from the person he takes as an example, that is, the behavior of his teacher, but from the situations he has done or seen (Senemoğlu, 2004).

The most important implementer of the invention path teaching strategy, that is, the most basic task of the teachers in this process is to guide the students by guiding them (Sözer, 2003). With this method, which is applied during the course process, the lesson starts with a question or problem that will arouse the curiosity of the students. During the course, students are expected to exhibit certain activities such as researching, forming hypotheses, and testing hypotheses. During the lesson, the teacher helps the students to achieve the teaching objectives by asking questions of different difficulty levels. In this process, the student deals with the materials available, establishes the relationship between the results obtained by observing the existing phenomena, and discovers the subject, principle or concept to be taught himself (Fidan, 1998).

While applying the teaching through invention strategy during the course process, certain points should be considered. These elements can be expressed as:

1. In order for students to reach some generalizations, teachers should give enough examples related to the subject/subjects (Gültekin, 2005; Yaşar, 1998).
2. While the subjects are being taught, the teachers do not make any explanations to the students except for hints. Since the student will find the correct answers himself, the teacher is only a guide in this process (Sonmez, 2001).
3. In this strategy, the teacher should pay attention to the time factor while teaching the lesson. More time should be allocated for the subject/subjects that are aimed to be taught (Senemoğlu, 2004).
4. The teacher should prevent the discussion of any topic from bringing about another topic during the lesson (Sonmez, 2001).
5. The examples given on the subject during the course should be from simple to complex and should be in a quality that will constantly arouse the student's curiosity (Senemoğlu, 2004).
6. Students' desire to learn about the subjects should be brought to the fore and this desire should be maintained throughout the activities carried out during the course (Gültekin, 2005; Yaşar, 1998).
7. After the principles are learned by the students, the teacher should ask the students for new and different examples related to the subject (Sönmez, 2001).

### 3. Example of Social Studies Lesson Made by Invention in the Late Ottoman Empire

In this study, an exemplary course content is included in the educational institutions in the last period of the Ottoman Empire when it was the most turbulent and most tired. The content of this course, which is an example of teaching by invention in Social Studies teaching, was translated into today's Turkish by transcribing the work "We Should Love Our Mother" published in the education journal in 1911 by Mr. Sati (1911).

#### **We Should Love Our Mother (Sati Bey)**

Teacher- What is today?

Student- I'm a Saturday teacher.

Teacher- What was yesterday?

Student- Friday

Teacher- Did you come to school yesterday?

Student- No teacher, there is no school on Friday.

Teacher: So where were you, where did you go?

Student- (silence)

Teacher- Do not be bored, my child, tell me, where were you and what did you do?

Student- I went to the market with my father and bought clothes.

Teacher- Then?

Student- Then we returned home.

Teacher: And what did you do when you got home?

Student- We showed the dress to my mother.

Teacher- Did your mother like it? Is she happy?

Student- Yes Teacher, he liked it, he said how nice it was and kissed me.

Teacher- I wonder what he kissed for?

For the Student-Loving.

Teacher: Do you like your mother too?

Student- Yes teacher, I like it.

Teacher- Why do you like it?

Student- He likes me too, that's why.

Teacher- Does your mother just love you or do you other favors?

Student- He does it, my teacher puts on my clothes, prepares my navy suit, puts on my gown.

Teacher- More?

Student- He makes my bed at night, he puts me to bed.

Teacher- More.....Who knows? Have you ever been sick?

Student- I became a teacher last year.

Teacher- What was your illness?

Student- It was measles, teacher.

Teacher: What did your mother do to you then? Do you remember?

Student- He used to wait by my bed, drink medicine, feed me food.

Teacher: Did it take much trouble?

Student: It was very difficult. He had never slept at night.

Teacher: Are all mothers like this? Does every mother go through such trouble for her child?

Student- Yes teacher, Ceker.

One of the students- I have a nanny, teacher. He looks at me.

Teacher: And who gives orders to your nanny?

Student- Mom.

Teacher- So even if your mother doesn't look directly at you, she still thinks about you, right?

My student-thinker teacher advises my nanny and says "take care".

Teacher- What if your nanny doesn't take good care of it?

Student- My mother gets angry.

Teacher: I wonder if your mother's efforts for you are just what you see today?

Student- .....Silence.....

Teacher- Do you have a sibling in swaddling?

Student- No, teacher.

Teacher- Who's there? (point to one of the children raising a finger, who says "mine, mine") Tell me, how old is your brother?

Student- I'm only four months old teacher.

Teacher- Have you noticed what your mother is doing to her?

Student- He cries a lot, my mother gives him food, silences him.

Teacher- Can he walk? For example, does he go to the toilet?

Student- No teacher, it makes your bottom dirty. Mom cleans, changes diapers.

Teacher- Does your brother cry at night too?

Student- He cries, my teacher wakes up a few times every night and cries, my mother wakes up and gives him food.

Teacher-I wonder if your mother went through such troubles for you when you were little and in swaddling clothes?

Student- Of course, my teacher, he did.

Teacher: Does he ever tell you what he's been through?

Student- Tells teacher. I cried a lot. I was very sick, my mother suffered a lot.

Teacher- Would you also do mischief?

Student- (Boring and laughing) I used to do it, teacher, I never felt comfortable.

Teacher- Does your mother still love you?

Student- I love my teacher.

Teacher- So, your mother put up with all your mischief, she went through all kinds of troubles. He brought you up to this age. Isn't everyone's mother like that?

Students all at once- Yes, I am a teacher, I am a teacher.

Teacher- Well, what should you do against your mother's goodness and love?

All at once- We must love him.....We love....I love him so much.

Teacher- Good, but is it done by saying I love alone? How can one show that he truly loves his mother?

Student- I am a teacher by listening to your word.

Teacher- More?

Student- By staying relaxed.

Teacher- Well done, Where is the love if the child is not comfortable and upsets his mother? The child who truly loves his mother listens to her word, does not bother her, does not bother her. Isn't it so, my children?

All at once- Yes Teacher.

Teacher: Do you all do this? Don't you bother your mother from time to time?

Student- .....

Teacher- Don't be bored, say it, A person can commit a mistake unknowingly, but if he realizes that what he did was a mistake, he will not repeat that mistake another time. Do not doubt, you have done mischief against your mother; but I think you have always done it unknowingly, unwillingly, and then you regretted it. Is not it?

Student- Yes, teacher.

Teacher- So tell me some of your mischief.

Student- One day I pushed my brother and he fell. His nose bled.

Teacher- What did your mother do?

Student- He got upset, scolded me, beat me, then cried.

Teacher: What did you do next?

Student: The beating hurt so much, I cried too.

Teacher- Did you cry only from the beating, did you regret it?

Student- I became a teacher.

Teacher: What did you do when you regretted it?

Student- .....

Teacher- Didn't you do anything? Didn't you kiss your mother's hand? Didn't you say repent, mom, not to do it again?

Student- No, teacher.

Teacher- You should have said.

Student- I should have said, teacher.

Teacher- Yes, if a person commits a mistake, he should repent and keep his repentance, and not be so rude again, right my children?

Student- Yes, teacher.

Teacher- You will not upset your mothers anymore, you will be comfortable, right?

Student- Yes, teacher, we will be comfortable, we will listen.



Teacher: What will you do when you grow up?

Student: We will listen again, we will not interrupt.

Teacher- But when you grow up, is it enough to just obey and not upset him? It won't be enough. Apart from this, you have to do good to your mother and serve, I wonder what kind of favors will you be able to do to your mother when you grow up?

A Student- If he sends it somewhere, I will go.

Another Student- Bring something. I will bring it to class.

Teacher- This is the human condition, what will you do if he gets sick?

Student- I will call a doctor, I will bring medicine. Whatever the doctor says, I will do whatever my mother wants.

Teacher- Well done son, what will you do when your mother gets old?

Are there any old women in your house?

Student- Yes, teacher, grandma.

Teacher- Well, tell me so I can look at it; Can your grandmother walk easily and quickly?

Student- No teacher, he has a lot of trouble walking.

Teacher- Does he get up himself to drink water?

Student- No teacher, He wants it, we give it. My mother and nanny do all his work and services anyway.

Teacher- I wonder what would happen if they didn't serve, if your grandmother had to go around the house, if she got up and bought a glass every time she was thirsty, if she always went up and down and did the job?

Student- Unbearable teacher, he gets sick.

Teacher- So your grandmother is in need of other people's help, service, isn't she?

Student- Yes, teacher, he is in need.

Teacher: Are all elders like this?

Student- This is it, my teacher, our neighbor's aunt, my nanny's mother, they are all weak.

Teacher- When you grow up, your mother will grow old, like your grandmother, like your neighbor's aunt, like your nanny's mother. He will need to be looked after. Who will look after him then? Who will serve him?

Student- I will take care of you, teacher.

Teacher- Yes, then you will take care of your mother. You will repay the favors you see from him with your care and service. Will you be able to pay your mother's full due? Can you do your mother as much good as she did you?

Student- Yes, teacher, I will.

Teacher- Is it possible? The troubles and favors your mother has done for you since your childhood are so many that it will never be possible to repay them. That's why you should always work and do your mother as much good as possible. You should not forget this and keep it in your mind. Your mother gave birth to you, left her sleep and comfort, took care of you day and night, nursed you, rocked you, made you sleep, raised you, felt sorry for you, suffered endless troubles, and put you through all the troubles. Still she works so hard for you, she. Who knows how much more effort it will take. All these good deeds of your mother are indebted to you. In order to pay

this debt, you must listen to your mother's advice, avoid upsetting her, and serve her when she grows up. You should also know in advance that your mother, who takes care of you today, is so tired for you today, that there will be a time when she will grow old and need to be taken care of. Then the bout of looking and getting tired will pass you by. Then you will look after him, you will serve him.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

While the Industrial Revolution is one of the important periods in the history of civilization, the other important element is the information society, which takes scientific knowledge as a reference. Scientific knowledge of the positive sciences that came to the fore with the industrial revolution brought the stage of rise in the social sense. With this phase, both society and social norms have changed and human beings and everything they touch have undergone a constant change (Özkan, 2009). In the same way, the history of humanity undergoes changes as a result of different elements in every period and constantly enters into new searches. As a matter of fact, in this century, mankind has made great strides in the field of science and technology. The ultimate goal of this accumulation, which is of such importance, is to train individuals who have a scientific point of view and to transform the existing social structure into a scientific society through these individuals. In today's world, which is expressed as the information age, the main goal of states has been to build a strong state that can compete with other countries and have a say in the international arena or to develop a stronger state (Atatunal, 2003). Political, social and economic developments, especially towards the end of the 20th century, forced decision makers to develop such a perspective. The main element that reveals this point of view is that scientific knowledge has brought social and cultural gain. The developments in the field of science and technology in the last century and the economic gain these developments have brought to the states have brought to the fore the concepts of 'information age' and 'information society', which Toffler describes as the 'third wave' (Özden, 2005). These concepts are so important today that each individual in the series of activities called production has created people who center lifelong learning and who can closely follow science and technological developments and perform vital activities accordingly (Öğüt, 2003). This perspective, which is of vital importance for both the individual and the society, can only be gained through a systematic education. As a matter of fact, developed countries have constantly revised their education systems according to the developments by closely following the changes in the world. This revision is sometimes systemic, sometimes institutional and sometimes individual. Especially the reforms made in the field of education can be expressed as follows: Increasing modern educational activities, course equipment and professional development of qualified teachers (Karip, 1996). New developments in the century we live in, and especially in this information age, have given new meanings to education, training, school, program and many other concepts. However, despite this situation, it has been witnessed that learning environments have not changed in many different world countries for approximately one hundred and fifty years (Şahin, 2004).

While it is witnessed that the developments in the changing world order have changed many elements, it is seen that educational institutions are also affected by this change. As a matter of fact, it is an inevitable fact that the most important criterion that increases the quality of human societies is citizens who have been given a good level of education. For this reason, states have revised their education systems in parallel with these developments by closely following educational activities and modern education-teaching activities. In particular, they have chosen to have qualified education programs prepared in order to increase the quality of their education systems (Kahramanoğlu and Bay, 2016; Özkan, 2009). After the revision of the curricula, it is seen that the teachers, who are one of the most important building blocks of educational activities, applied to modern teaching methods and techniques in order to raise the quality of educational activities to higher levels. It can be stated as a strong aspect of this modern system that students choose a way that allows them to participate more actively in the lesson process and to make sense of the information instead of memorizing (Arslan, 2020). The student model desired by this

century primarily envisages problem solving and accessing information by the student himself (Koca, 2014).

As can be seen in the examined lesson plan, a subject suitable for the teaching strategy through invention was explained. II. In the Second Constitutional Period education system, instead of rote learning method, an application based on research and observation was adopted. In this case, it is an activity suitable for the constructivist approach. Today, the tradition of holding students responsible for the activities they learn in the lessons, which is partially continuing and, in the exams, causes students to choose the way of memorizing the information directly instead of transferring the information they have learned. The study is extremely important in terms of setting an example and guiding teachers in teaching the subjects.

#### REFERENCES

- Akman, Y., and Erden, M. (1997). Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aksin, S. (2001). Jön Türkler ve ittihât terakki. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Aksoy, İ. (2008). II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve satı bey. Gazi Türkiyat, 1(3), 67-81.
- Akyüz, Y. (2009). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslan, A. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı. Eğitim Bilimleri, 42.
- Ataunal, A. (2003). Niçin ve nasıl bir öğretmen. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Avgin, S.S. and Uygun, B. (2020). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarının akademik başarı üzerinde etkisinin karşılaştırılması. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 1-16.
- Barth, J. L. (1991). Elementary and junior high-middle school social studies curriculum, activities and materials. Maryland, University Press of America, Inc.
- Bruner, J. S. (1962). On knowing essays for the left hand. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Çalen, M.K. (2012). 1909 Kanun-i Esasî Tadîlâtı. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(4), 129-140.
- Erden, M. (Tarihsiz). Sosyal bilgiler öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergin, O. (1942). İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri-Dolayısı ile- Türkiye Maarif Tarihi. Osmanbey Matbaası.
- Ergün, M. (1996). İkinci meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, Y., Kaya, R., Aksu, M., Tezer, C., Demirbaş, M. and Özdaş, A. (1991). Matematik öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Fidan, N., and Erden, M. (1998). Eğitime giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gencer, M. (2003). Jöntürk modernizmi ve "Alman Ruhı". İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gültekin, M. (2005). Okulöncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kahramanoğlu, R., & Bay, E. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarının belirlenmesi: Delphi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 115-136.
- Kansu, A. (2002). 1908 devrimi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. Eğitim yönetimi, 2, 245-247.
- Koca, M. K. (2014). Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], Ankara.
- Küçükahmet, L. (1993). Öğretmen yetiştirme. Ankara
- Oruç, Ş. (2007). Osmanlı'nın son döneminde eğitim uygulamalarında yer alan buluş yöntemi ve bu yöntemle yapılmış bir ders örneği. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2),139-168.
- Oruç, Ş., and Kırpık G. (2006). Osmanlı'da modern öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri. Ankara: Gazi Basımevi.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., and Demirkaya, H.(2006). Yapılandırmacı yaklaşıma bir örnek: Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi. Ankara: Beyazkalem Yayınları.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., and Demirkaya, H. (2006). Yapılandırmacı yaklaşıma bir örnek: Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi. Ankara: Beyazkalem Yayınları.
- Otluoğlu, R., and Öztürk, C. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öğüt, A. (2003). Bilgi çağında yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özey, R. (1999). Osmanlı devleti döneminde coğrafya ve öğretimi. İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.
- Özkan, H.H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10), 113-132.

- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, C. (1996). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Ankara.
- Sakaoglu, N. (2003). Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi. İstanbul: Bilgi Üniv. Yay.
- Satı Bey. (1911). Annemizi sevmeliyiz. *Tedrisat Mecmuası*. Sayı:1, İstanbul.
- Schug, M. C., and Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Glenview Illinois, Scott, Foresman and Company
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003). Öğretimde strateji yöntem ve teknikler. Öğretimde planlama ve değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ & Hümanist Eğitim. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Malatya.
- Tangülü, Z. (2022). Usul-İ Tedris bağlamında Osmanlı'da öğretmen yetiştirme ve formasyon Tartışmaları Araştırma ve Deneyim Dergisi , 7 (1) , 19-27 . DOI: 10.47214/adeder.1116286
- Tokcan, H., and Oruç, Ş. (2009). Osmanlı devleti son dönemlerinde coğrafya öğretimi: buluş yoluyla öğretime bir örnek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 1013-1024.
- Yaşar, Ş. (1998). Fen öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. Fen bilgisi öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

# Normal Gelişim Gösteren ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Öteki” Algısının İncelenmesi

## Examination Of The “Others” Perception of Students with Normal Development and Gifted

Alper KAŞKAYA<sup>1</sup> Tuğba ÇAPAR<sup>2</sup>

Atıf:

Kaşkaya, A. ve Çapar, T. (2022). Normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin “öteki” algısının incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 420-435, DOI: 10.57135/jier.1171891

### Öz

Toplumsal yaşamın başlangıcı varsayılan okullarda öğrenciler; farklı kültür, aile, yaş, cinsiyet vb. farklılıklarıyla birlikte eğitimlerine devam etmektedir. Çocukların benlik algılarının geliştiği ve kimlik kazanmaya başladıkları ilkokul dönemlerinde ise başkalarına karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlar önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin çevresindeki kişilere karşı algılarını belirlemek var olan iletişimi kuvvetlendirmenin yanı sıra eğitim ortamlarındaki kalitenin artmasına ayrıca benlik algılarının olumlu olmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin “öteki” olana yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yoluyla seçilen 92 kişilik ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubu iki gruptan oluşmaktadır. İlk çalışma grubunun ölçütü, göç alan bölgelerde eğitim gören ve normal gelişim gösteren ilkokul 3. veya 4. sınıfa devam öğrenciler olmasıdır. Diğer grubun ölçütü ise BİLSEM’de eğitim almaya hak kazanmış ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmasıdır. Çalışma grubunun 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme nedeni bilişsel gelişim dönemi itibarıyla araştırmada sorulan “öteki” ve “yabancı” vb. soyut kavramları anlayabilecek ya da tanımlayabilecek yaşta oldukları varsayımdır. Çalışma grubundaki öğrenciler Hatay ilinde bulunan Hassa ve Reyhanlı ilçelerindeki ilkokullarda ve Kahramanmaraş’ta BİLSEM’de eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin tamamına görüşme soruları sorularak alınan cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve veriler toplanarak düzenlenmiştir. Toplanan veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin, kendileri ile benzer özelliklere sahip olan insanların yeteneklerine, zekiliklerine ve başarılarına atıf yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren akranlarının ise bireysel farklılıklarından hareketle, bir benzerlik algısı oluşturmaktan çok herkes için geçerli özellikler bağlamında (fiziksel özellikler) bir algıya sahip olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde diğerlerinden ayrılan özellikler söz konusu olduğunda da normal gelişim gösteren öğrencilerin özellikle fiziksel özelliklerine yönelik bir değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin ise başarı düzeyleri, bilgi düzeyleri, yetenekleri, karakterleri, ilgi alanları gibi ve genellikle üstün yetenekli olma durumundan kaynaklı bir değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öteki algısı, yabancı, üstün yetenekli, ilkokul öğrencisi

### Abstract

Students; continues their education with differences such as different cultures, family, age and gender. In the primary school period, when children's self-perception develops and they begin to gain an identity, the attitudes and behaviors they develop towards others are considered important. Based on this idea, to determine the perceptions of the students towards the people around them, will strengthen the

<sup>1</sup>Doç.Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye - [alperkaskaya@gmail.com](mailto:alperkaskaya@gmail.com), [akaskaya@erzincan.edu.tr](mailto:akaskaya@erzincan.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-6695-6422

<sup>2</sup> Tuğba ÇAPAR, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, [tugbacaparr@gmail.com](mailto:tugbacaparr@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-9278-1101

communication of the students, as well as contribute to the increase in the quality of the educational environment and to the positive self-perceptions. For this reason, the aim of the research is to reveal the other perception of normally developing and gifted students. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consists of 92 primary school 3rd and 4th grade students selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The study group in the research consists of two groups. The criterion for the first study group is that they are primary school students (continuing 3rd or 4th grade) who are educated in immigration areas and show normal development. The criterion of the other group is that it consists of 3rd and 4th grade students who are entitled to receive education at BİLSEM. The reason why the 3rd and 4th grade students of the study group were preferred is the assumption that they are old enough to understand or define the abstract concepts such as "other" and "stranger" asked in the research. Students in the study group were selected from primary schools in Hassa and Reyhanlı districts in Hatay province and students who were entitled to receive education in BİLSEM in Kahramanmaraş. Semi-structured interview questions were prepared by the researchers and the students were interviewed. All the students were asked interview questions, and the answers were recorded by the researcher and the data were collected and organized. The collected data was subjected to content analysis. As a result of the analysis, differences were observed between the "other" perceptions of gifted students and their normally developing peers. . In the research, it was concluded that gifted students refer to the abilities, intelligence and success of people who have similar characteristics with themselves. On the other hand, it can be stated that normally developing peers have a perception in the context of characteristics (physical characteristics) valid for everyone rather than creating a perception of similarity based on their individual differences. Similarly, when it comes to distinguishing features from others, it has been observed that students with normal development make an assessment especially on their physical characteristics. It has been observed that gifted students make an evaluation based on their achievement levels, knowledge levels, abilities, characters, interests and generally based on their giftedness.

**Key words:** Gifted students, perception of others, foreigners, primary school students.

## **GİRİŞ**

Toplumda yaşamamızın bir sonucu olarak öteki kavramı, sürekli karşımıza çıkan bir kavram olarak ifade edilebilir. “Ben” ya da “bizim” olanın dışında olanlar olarak tanımlanan öteki kavramı; (Çiftçi, 2006; Eroğlu, 2008; Kanatlı Öztürk, 2018; Memiş Doğan, 2018; Paker, 2007; Temizkan, 2011) özellikle bireylerin var olma sürecinde, (Şengül, 2007) kendi benliklerini tanımlamaya çabaladıkları aynı zamanda kimlik kazanmaya çalıştıkları süreçlerde ihtiyaç duyulan bir kavramdır (Bauman, 2011; Tosun, 2015). Öteki kavramı içerisinde çok kültürlülük, empati, benlik algısı, önyargı, farklılık, benzerlik, yabancılaşma gibi birçok sosyolojik olguyu barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkar (Kanatlı Öztürk, 2018; Kocadağ, 2019; Şengül, 2007).

Aynı zamanda toplumsal bir grubu da temsil eden öteki kavramı (Çapar, 2004) bireyin ait hissettiği grubun dışında kalanları da ifade etmektedir (Paker, 2007). Bu sebeple cinsiyet, etnisite, kültür, yaşam tarzı vb. toplumsal olarak yapılan sınıflandırmalar için kullanılmaktadır (Yıldırım, 2019). Bireyin aslında ötekini tanımlama amacıyla yaptığı çabalar onun kendi benliğini tanıması olarak ifade edilmektedir (Tosun, 2015). Birey öteki kavramı sayesinde hayattaki birçok şeyi yapılandırarak benliğini oluşturur ve ötekiler sayesinde yapılması gerekenleri öğrenir (Bauman, 2011). Mead (1934) toplumsal benlik kuramında “sosyal ben” olarak bu kavramı açıklamaktadır. Bu kuramda bireyin çocukluk çağlarında önemli gördüğü ötekiler genelleştirilmiş ötekiler (generalized other) olarak adlandırılmakta ve çocuğun gelişim sürecinde onun davranışlarını düzenlemesine katkıda bulunmaktadır (Akt. Sarıca, 2010). Çocuk için genelleştirilmiş ötekiler anlamlı ötekilerdir ve iletişim kurduğu yakın çevresindeki kişilerden oluşmaktadır (Bauman, 2011).

Öteki kavramı çocuğun kimlik gelişimi sürecinde de etkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey ben/biz’i tanımlama aşamasında kimliğini oluşturmaya başlamasının ardından ötekilerle farklılaşan yönlerini “onlar, bizden farklı olanlar” konusunu gündeme taşımaktadır (Selçuk, 2008). Bu süreç toplumsal kimlik kuralı olarak bireyin kendi benzerliklerini ön plana aldığı, toplumdaki ayrıştığı noktaları fark ettiği ve bu sayede kendini ait

hissettiği grubun aksine olumlu bir kimliğe sahip olmaya başladığı şeklinde tanımlanmaktadır (Schnapper, 2005). Ayrıca bireyin kimlik kazanması sürecinde ötekilerin, çevresinin yanı sıra kendi duygu ve düşünceleri de etkili olmaktadır (Memiş Doğan, 2018).

Berger ve Luckman, (2008) öteki ile yüz yüze olunan durumlarda kurulan ilişkilerin dostane tavırlar sergilemenin olası olması sebebiyle daha esnek olduğunu, katı kalıpların olmasının daha zor olduğunu ve olumsuz tavırların bir yana bırakılacağını belirtmektedir. Aynı zamanda bu iletişimde ötekinin erişilebilir konumda olması sebebiyle duyguların da değişkenlik göstermesi daha olasıdır. Yıldırım (2019) da benzer şekilde günlük hayatta karşılaşılan ötekilere karşı ön yargıların ve olumsuz duygu ve davranışların azalacağını bunun sebebinin de günlük kurulan ilişkilerin daha gerçekçi olması ve duygu-düşüncelerin karşılıklı olması durumunun olduğunu belirtmektedir.

Öteki ile yüz yüze kurulan iletişimde “bir erkek”, “bir satıcı”, “güler yüzlü biri” gibi karşılıklı tipeleştirici şemalar kullanılır. Bu tipeleştirici şemalar sürekli değişkenlik gösterebilir ve zamanla değişik tanımlamalara maruz kalabilir. Başlangıçta yapılan tanımlamaların dışına çıkılarak artık duygu-düşüncelerini ve yaşayışını bildiğimiz insanlar haline gelir. Bu durumda da ötekiler artık bizim için arkadaş, yakın bir tanıdık gibi tanımlamalarla ifade edilir (Berger ve Luckman, 2008). Evrensel olarak olması gereken durum ise, öteki’ni “aynı yapmayan (nicht-nivellierend)” ama aynı zamanda ona karşı resmi bir müdahalede bulunmadan eşit bir şekilde saygı gösterebilmektir (Habermas, 2012).

Öteki kavramı, erken çocuklukta çocuğun bireyselleşmeye başlamasıyla ön plana çıkmaktadır. Benliğin oluşmasının başlangıcı olan bu dönemde çocuğun bilişsel ve duyuşsal olarak gelişmesinde öteki kavramının sıkça yer aldığı görülmektedir. Özellikle Mahler, Pine ve Bergman, (2003) çocuğun benliğini fark ettiği ve bireyselleşmeye başladığı dönemde kendi-öteki ayrımını yaptığı Ayrılma-Bireyselleşme Döneminin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu dönem çocuğun devinimsel hareketlerinin de başlamasıyla annesinden ayrılarak kendisini ayrı bir birey olarak görmeye başladığı dönem olarak tanımlanır ve çocuk için anlamlı ötekiler bu dönemde bireyselleşmesine yardımcı olur. Toplumsal olarak da ötekilerle etkileşime daha fazla girmeye başlayan çocuk, bu dönemde ötekilerin kendine benzediğini ancak ayrı bir birey olduklarının bilincine varır.

Benzer şekilde Piaget de çocuğun çevresindekilerle etkileşimlerinin önemli olduğunu düşünen kuramcılardan biridir. Piaget bilişsel gelişim sürecini duyuşsal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemi olarak dört evreye ayırmıştır (Bacanlı, 2002; Solso ve Maclin, 2007). Bu evrelerden çocuğun toplumsal hayata karıştığı somut işlemler dönemi yine çocuk için anlamlı ötekilerin önemli hale geldiği dönemlerden biri olarak görülmektedir (Wadsworth, 2015). Vygotsky ise gelişimin evreleri olduğunu ancak bunun hiyerarşik bir şekilde olmadığını savunur (Solso ve Maclin, 2007). Vygotsky de sosyal etkileşimin bireyin gelişimi açısından önemini vurgular. Bunun yanı sıra psikolojik süreçlerin de bireyin kendi çevresinden ve kültüründen etkilendiğini ve onu belirli bir grubun içine yerleştirdiğini ifade eder (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015; Senemoğlu, 2018). Ek olarak çocuğun öteki çocuklarla ve yetişkinlerle iletişimi, çocuğun gelişimi açısından en önemli unsurdur (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Freud’un gelişim kuramlarına bakıldığında ise çocuğun öteki algısının ve benliğinin oluşumu bakımından erken yaşların önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak önem kazanmaya başlayan ötekiler çocuğun okul çağında ve ergenlik dönemlerinde de etkisini göstermektedir. Freud yapısal kişilik kuramında id (alt benlik), ego (benlik) ve süpereo (üst benlik) kavramlarıyla benliğin gelişimini çocukluğun erken zamanlarında olduğunu belirtmektedir (Freud, 1940). Bebeklik döneminde sadece id yani bebeğin fizyolojik ihtiyaçları varken uyaranların ve çevrenin artması ve bebeğin gerçeklerle karşılaşması sonucu ego ve süpereo oluşmaktadır (Yeşilyaprak, 2013). Ego içsel dürtüleri ve isteyerek yapılan hareketleri temsil ederken (Freud, 1940) gerçekliği zorlamadan bilinçli kararlar vermeye çalışır (Yeşilyaprak, 2013) ve aynı zamanda benliğin nesne dünyadan ayrılması için çabalar (Mahler,

1967). Süperego ise kültür ve çevrenin, toplum ve ahlak kurallarının benliği etkilemesidir ve asıl istenen bu üç yapının dengede tutularak id ve süperegonun baskın olmamasıdır (Aydın, 2014; Yeşilyaprak, 2013).

Psikoseksüel Gelişim Kuramı ise yine Freud tarafından geliştirilen ve beş ana dönemden oluşan ve çocukluğun ilk yıllarını kapsayan gelişim kuramıdır. Bu dönemler ise oral, anal, fallik, gizil ve genital dönem olarak bilinmektedir (Senemoğlu, 2018; Yeşilyaprak, 2002). Çocuğun okul dönemine karşılık gelen gizil dönem çocuk için anlamlı ötekilerin daha çok etkisinin görüldüğü ve çocuğun ailesinin, arkadaşlarının ve yakın çevresindeki insanların kişisel özelliklerini kendi egosuna alarak kimliğini geliştirmeye odaklandığı bir zamandır (Freud, 1994). Çocuğun bu dönemde benlik ve üstbenlik gelişimi sağlamlaştırmaya devam eder (Freud, 1993). Gizil dönemdeki yaş aralığı, Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramına göre Başarıya karşı aşağılık duygusu dönemi olarak açıklanmakta ve benzer şekilde çocuğun çevresindeki kişilerin daha anlamlı hale geldiği dönemi temsil etmektedir (Senemoğlu, 2018). Bu dönemde önemli olan çocuğun başarısızlığa kapılmaması ve çevresi tarafından desteklenerek özgüveninin gelişmesinin sağlanmasıdır (Wu, West ve Hughes, 2010).

Gelişim kuramları dikkate alındığında çocuğun benliğini kazanmaya başladığı ve kimliğinin geliştiği dönemler olarak çevresindeki bireylerin öteki’ne yaklaşımı, duygu ve düşünceleri onu etkilemektedir. Bu sebeple çocuğun öteki algısının olumlu gelişimi için rol model olan kişilerin dikkat etmesi önemlidir. Çünkü çocuğun ötekine algısı kendisinin olumlu bir kimlik geliştirmesine de yardımcı olmakta kendi benliğinin yanı sıra başkalarına duyulan saygı pozitif benlik kazanılmasını mümkün kılmaktadır (De Melendez ve Beck, 2018).

Normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla üstün yetenekli çocuklarda ise gelişim aşamalarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar; daha hızlı bilişsel gelişim gösterme, (Morelock & Morrison, 1999) erken konuşma, özgün fikirlere sahip, dikkatli, hızlı büyüme, merak, mükemmeliyetçi, duygusal olarak duyarlı vb. özellikler olarak tanımlanabilir (Aydoğan, Metin ve Mercan, 2019). Üstün yetenekliler, normal gelişim gösteren öğrencilere göre zihinsel ya da zihinsel farklılığın yanında sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan farklı gelişim göstermeleri sebebiyle özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir (MEB, 2020). Toplum nüfusunun yaklaşık %2-3’ü olarak kabul edilen üstün yetenekliler, (Sak, 2010) son yönetmelikte “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Birçok araştırma üstün yeteneklilerin psikolojik durumlarını belirlemek amacıyla incelemeler yaparak stres, kaygı, depresyon, benlik saygısı, yalnızlık, mükemmeliyetçilik vb. alanlardaki durumlarına yoğunlaşmıştır (Saranlı ve Metin, 2012). Araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin; normal gelişim gösterenlere kıyasla daha olumlu benlik algısına sahip olduğu ya da anlamlı farkın olmadığı, (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014; Metin & Bencik-Kangal, 2012) üstün ve güçlü bir kişilik yapısına sahip ve yaşıtlarına kıyasla daha az psikolojik sorunları olduğu sonucuna ulaşmıştır (Baker, 1995; Barnett & Fiscella, 1985; Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo 1984; Reynolds & Bradley 1983). Bunun aksine üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik olarak daha savunmasız olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Coleman & Cross 2014; Czeschlik & Rost 1994; Freeman 1983; 1994; Kwan 1992; May 1990; Roedell, 1984). Araştırmalardan yola çıkarak üstün yetenekli öğrenciler için bilişsel olarak gelişimleri onları daha dayanıklı hale getirirken, özel ihtiyaçları ve ayırt edici özellikleri sebebiyle duygusal ve sosyal olarak daha kırılabilir ve savunmasız bir hale getirdiği söylenebilir (Pfeiffer & Stocking 2000).

Üstün yetenekli öğrencilerin fazla duyarlı ve hassas olmaları sosyal ilişkilerini etkileyebilmekte ve onları toplumdan uzaklaştırabilmektedir (Çitil, 2016). Örneğin; mükemmeliyetçi tavırları, ahlaki duyarlılıkları, yaşıtlarını küçümseme, grup çalışmasını sıkıcı bulma, yalnız çalışma isteği veya yaş olarak kendilerinden büyük insanlarla iletişimi tercih etmeleri gibi durumlar bu



sıkıntılar olarak söylenebilir (Çitil ve Ataman, 2018). Ayrıca bu farklılıkları sebebiyle de yalnız hissederek daha da yalnızlaşabilirler (Sezginsoy, 2007). Bilişsel gelişimlerinin akranlarına kıyasla ileride olması sebebiyle ise ukala, çokbilmiş olarak arkadaşları tarafından dışlanabilirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013; Pfeiffer & Stocking 2000).

Üstün yeteneklilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişim dönemlerinde farklılıklar olsa da ötekilere karşı algıları benzer şekilde kendi benlik oluşumlarında ve kimlik kazanmalarında etkili olabilecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin “öteki” olgusuna yönelik yükledikleri anlamın ortaya çıkarılması araştırmanın problem durumu olarak ifade edilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin öteki olgusuna yükledikleri anlamları ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir. Araştırmada, “normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrenciler öteki olarak gördükleri kişileri nasıl anlamlandırmaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmaktadır

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Farkında olunan fakat derinlemesine anlayışa sahip olunmayan olguları inceleyen olgubilim deseninde bireylerin bir olguya yönelik yaşantılarını, algılarını veya yüklenen anlamları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubu iki gruptan oluşmaktadır ve bu iki grup amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenen ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. İlk çalışma grubunun ölçütü, göç alan bölgelerde eğitim gören, normal gelişim gösteren ve 3 veya 4. sınıfa devam eden öğrencilerden olmasıdır. Diğer grubun ölçütü ise BİLSEM’de öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmasıdır. Burada temel hareket noktası öğrencinin üstün yetenekli tanısı almış ya da almamış olması durumudur. Çalışma grubunda 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme nedeni bilişsel gelişim dönemi itibarıyla çalışmada sorulan “öteki” ve “yabancı” vb. kavramları anlamlandırabilme açısından daha uygun gelişimsel özelliklere sahip oldukları düşüncesidir.

Araştırma 92 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 23’ü üstün yetenekli öğrencilerden oluşurken 69’u normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin 11’i kız, 12’si erkek, 19’u çekirdek aile yapısına sahipken 4’ü geniş aile yapısına sahiptir. Bu öğrencilerden 6’sı daha önce okul değişikliği yapmışken 17’si herhangi bir okul değişikliği yapmamıştır. Öğrencilerin %96’sı sosyal becerilerinin ve grupla çalışma becerilerinin iyi olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yalnızca %4’ü sosyal becerilerinin ve grupla çalışma becerilerinin orta düzeyde olduğunu düşünmektedir. Sosyal becerilerinin ve grupla çalışma becerilerinin kötü olduğunu düşünen öğrenci ise yoktur.

Bununla birlikte normal gelişim gösteren akranlarının ise 29’u kız öğrenciyken 17’si ise erkek öğrencidir. Öğrencilerden 36’sının çekirdek aile yapısına sahip olduğu görülürken 10 tanesi ise geniş aile yapısına sahiptir. Öğrencilerden 13’ü daha önce okul değişikliği yapmasını karşılık 33’ü herhangi bir okul değişikliği yapmamıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin %93’ü sosyal becerileri ve grupla çalışma becerilerinin iyi olduğunu düşünürken, %4’ü orta ve %2’si de bu konuda kendini kötü olarak nitelendirmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından gerekli izinlerin alındığı devlet okullarında ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı

yapılandırılmış görüşme formu 92 öğrenciye uygulanmış ve yapılan her bir görüşme yaklaşık olarak 20-25 dakika kadar sürmüştür. Gönüllü öğrencilerin rahat bir şekilde soruları cevaplandırmaları sağlanarak cevaplar öğrenci talepleri doğrultusunda ses kaydı ve araştırmacı tarafından tutulan notlarla kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin anlamadığı kısımlarda araştırmacı öğrencileri yönlendirmeden sorularla ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma metodolojisine sahip çalışmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için dikkat edilmesi gereken durumlar ve alınması gereken önlemler bulunmaktadır. Merriam (1988) geçerlik ve güvenliliğin sağlanması için nitel araştırmalarda; inanılabilirlik, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliğin olması gerektiğini ifade eder.

Nitel araştırmalarda iç geçerlilik/inanılabilirlik, araştırma bulgularının gerçekliğe uygun olması ile sağlanabilir (Merriam, 1988). İnanılabilirliği artırmak için ise; uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi olarak yöntemler bulunmaktadır (Başkale, 2016). Bu nedenle araştırmada görüşülen öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgular alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için başka bir yöntem ise yeterli verinin toplanması ve bulguların doyum noktasına ulaşmasıdır. Bunun anlamı araştırmacının elde edilen bulgularda sürekli aynı şeyleri duyması demektir (Merriam, 1988). Araştırmada araştırmacı tarafından toplanan bulgular değerlendirilerek aynı görüşlerin fazla olduğu ve veri toplamaya devam ettikçe yeni bir bilginin ortaya çıkmadığı aşamada veri toplama işleminin bitmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın nakledilebilirliği çalışma grubunun amaçlı örneklem yoluyla oluşturulmuş olması örneklem seçiminin nasıl ve neden yapıldığının ifade edilmiş olması, katılımcılarının araştırma konusu özelinde sahip oldukları özelliklerinin ifade edilmiş olması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca Merriam (1988) insan davranışlarının durağan olması sebebiyle nitel araştırmalarda başka bir araştırmayla aynı sonuca ulaşmanın mümkün olmayacağını ancak güvenirliliğin sağlanması için toplanan verilerle ulaşılan sonuçların tutarlı olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmayı inceleyen kişiler tarafından verilerle sonuçların tutarlı bulunması güvenirliliği artırmaktadır. Bu sebeple uzman kişiler tarafından elde edilen bulgular ve sonuçlar incelenmiş, ardından verilen dönütlerle gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Başkale (2016) güvenirliliğin artırılmasını sağlayan bir yöntemin literatüre dayalı araştırmalara uygunluğu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular kuramsal çerçeveden hareketle düzenlenmiş ve sonuçlar literatürdeki sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

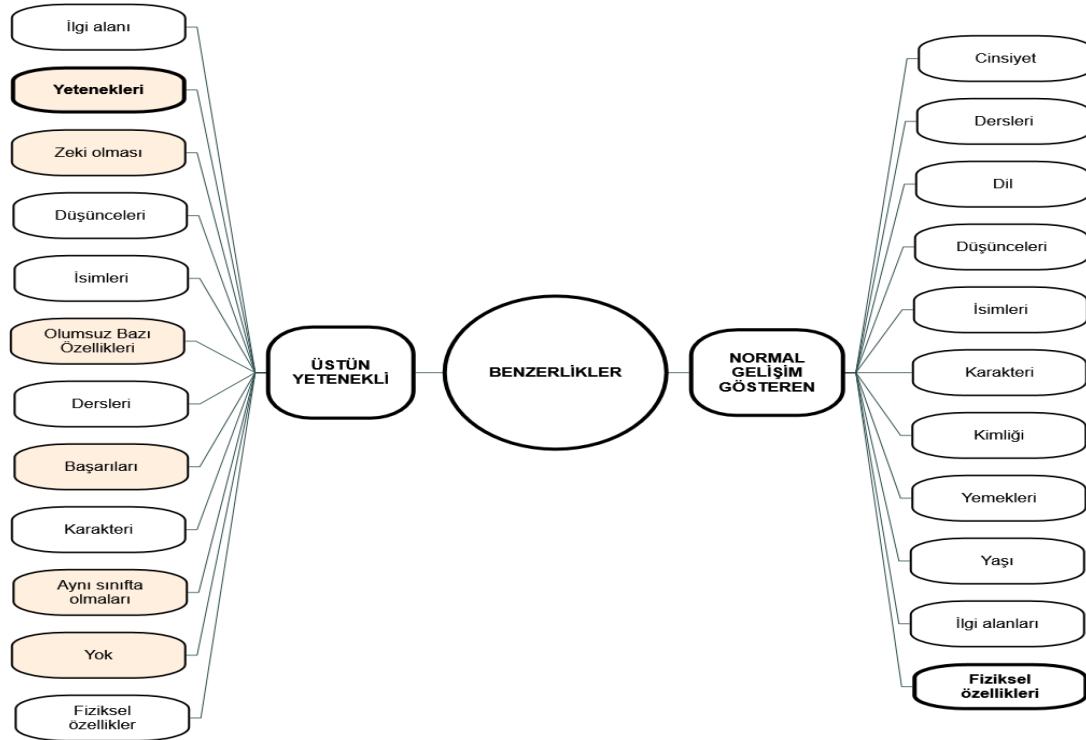
Araştırmacının iç geçerliği artırabilmesi için, ulaştığı sonuçlara nasıl vardığını açık seçik ortaya koyması ve yaptığı çıkarımlarıyla ilgili kanıtları diğer araştırmacıların ulaşabileceği şekilde sunması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek (2018). Maxwell, (1992) nitel araştırmalarda araştırmacının incelediği olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi gerekmektedir. Bu sebeple araştırmacı tarafından veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, daha sonra toplanan veriler kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Ardından elde edilen kategoriler uzman görüşler tarafından incelenerek verilen dönütler doğrultusunda bulgular düzenlenmiştir. Bulgularda verilerin yorumlanması sürecinde ilk olarak en fazla frekansa sahip kod ve kategoriler dikkate alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin “öteki” olgusuna yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesini hedeflediği bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler kod, kategori ve son olarak temalar altında gruplanmıştır. Öğrenci görüşlerinden hareketle kod, kategori ve temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar tarafından içerik analiz yöntemi benimsenmiştir. İçerik analizinde okuyucunun daha iyi anlayabilmesi için birbirine benzeyen verileri düzenleyip yorumlayarak belirli temalar ve kavramlar haline getirmek esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## BULGULAR

Üstün yetenekli öğrencilerin “öteki” olana yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin “öteki” kavramına yönelik algılarına ait bulgular karşılaştırmalı olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin öncelikle kendileri ile benzer özelliklere sahip olan insanlara yönelik algıları ile kendilerinden farklı olan insanların hangi açılarından farklı özelliklere sahip olduklarına ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından “öteki” olarak düşünülen kişilerin kendileri ile ilgili algılarına düşünce ve davranış boyutlarında yer verilmiştir. Son olarak en iyi arkadaş olgusu bağlamında üstün yetenekli öğrencilerin “öteki” algısı incelenmeye çalışılmıştır. İlkokul öğrencilerinin “öteki” ile benzerliklerine yönelik algılarının üstün yetenekli olma ya da normal gelişim gösterme özellikleri bağlamında değerlendirilmesi ilişkin bulgular Şekil 1’de ifade edilmektedir.

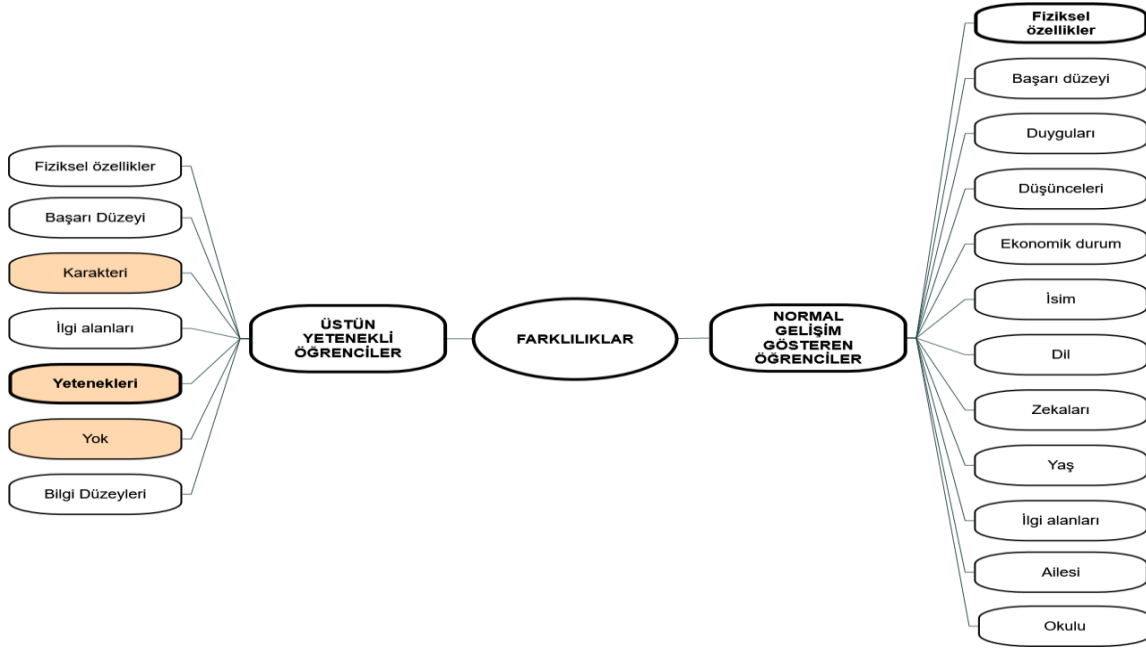


Şekil 1:Üstün yetenekli olma ya da olmama durumuna göre ilkökullü öğrencilerinin kendilerine benzeyen diğerleri ile ortak özelliklerine yönelik algıları

Normal gelişim gösteren öğrencilerin hangi açılarından diğerlerinin kendileri ile benzer özelliklere sahip olduklarına yönelik algıları incelendiğinde insanların karakterleri, dilleri, düşünceleri, cinsiyeti, isimleri, ilgi alanları gibi özelliklerden kendilerine benzeyen özelliklere sahip olabileceklerini vurguladıkları gözlenmektedir. Özellikle fiziksel özellikleri açısından insanlar ile benzer özelliklere sahip olabilecekleri algısının oluştuğu görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine benzeyen insanlara yönelik algıları incelendiğinde ise fiziksel özellikleri, karakterleri, olumsuz bazı özellikleri, isimleri, sahip olduğu düşünceler ya da ilgi alanları gibi açılarından kendileri ile benzer özelliklere sahip olabileceklerini düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte, özellikle kendileri ile benzer özelliklere sahip olan insanların yeteneklerine, zekiliklerine ve başarılarına atıf yapmışlar ve hatta benzersiz olduklarını düşünen öğrencilerin de olduğu görülmüştür.

Üstün yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren akranları bağlamında değerlendirildiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin kendileri ile benzer insan özelliklerini özellikle boy, saç rengi, kilo, göz rengi gibi bir takım fiziksel özellikler bağlamında değerlendirdiği gözlenirken, üstün yetenekli öğrencilerin kendileri ile benzer olan insan özelliklerine yönelik olarak zeki olmak, yetenekli olmak, başarılı olmak gibi özellikler bağlamında bir algıya sahip olduğu görülmektedir.

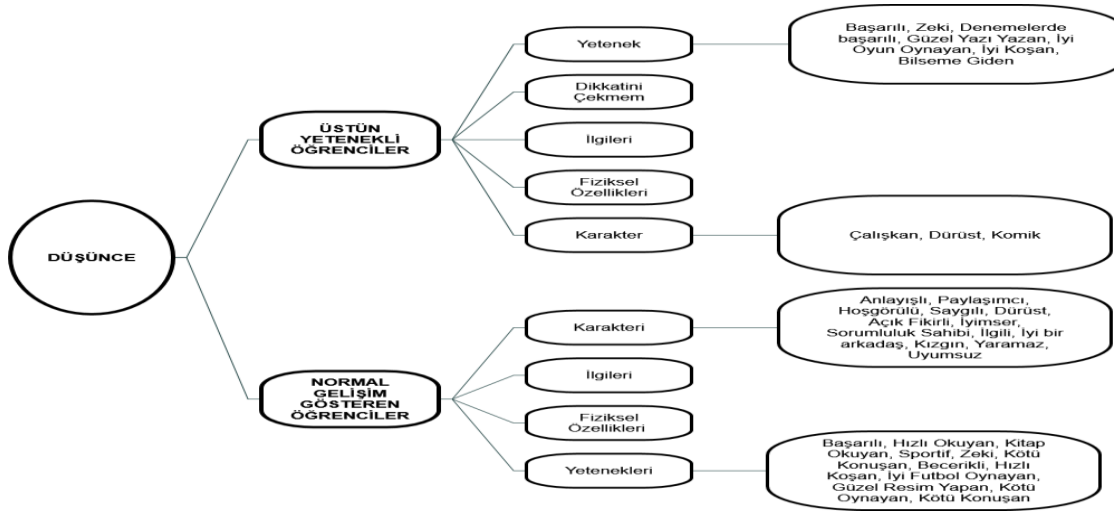


Şekil 2: Üstün yetenekli olma ya da olmama durumuna göre ilkökul öğrencilerinin diğerlerinden farklı olan özelliklerine yönelik algıları

Şekil 2’de üstün yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren akranlarının diğerlerinden ayrılan özelliklerine yönelik algıları ifade edilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin diğerlerinden farklılaşan özelliklerine yönelik algıları noktasında, öğrenim gördükleri okulları, aileleri, ilgili alanları, zekâlar, yaşı, ekonomik durumları, isimleri duygu ya da düşüncelere referans verdikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin özellikle kendilerini diğerlerinden ayıran özellikler bağlamında fiziksel özelliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin kiloları, ten renkleri, saç renkleri, göz renkleri, boyları, yüzlerinin şekli gibi açılardan diğer insanlardan farklı olabileceklerine yönelik bir algıları olduğu ifade edilebilir.

Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini diğerlerinden ayıran özelliklerine yönelik algılarının da fiziksel özellikler açısından değerlendirildiği gözlenmekle birlikte özellikle üstün yetenekli öğrencilerin başarı düzeylerine, bilgi düzeylerine, ilgi alanlarına, yeteneklerine ve karakterlerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

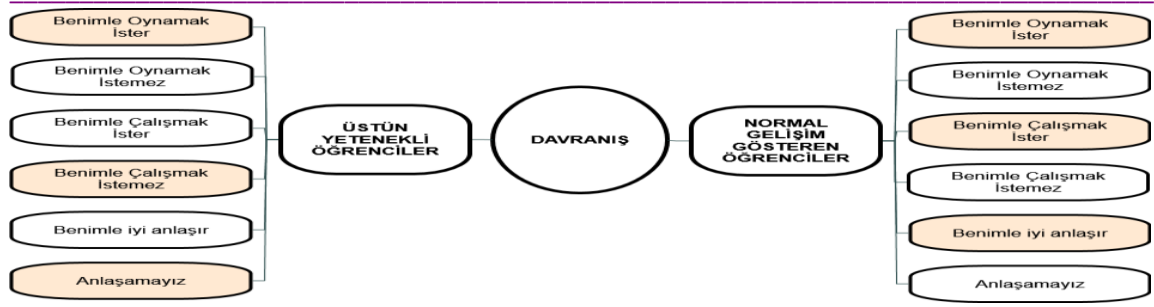
Normal gelişim gösteren öğrencilerin özellikle fiziksel özelliklerine yönelik bir değerlendirme yaptıkları gözlenirken üstün yetenekli öğrencilerin onları diğerlerinden ayırabilen ve neredeyse diğer tüm yaşlıları için geçerli olan fiziksel özelliklerden çok başarı düzeyleri, bilgi düzeyleri, yetenekleri, karakterleri, ilgi alanları gibi ve genellikle üstün yetenekli olma durumundan kaynaklı bir değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir.



Şekil 3: İlkokul öğrencilerinin "öteki"nin kendilerine yönelik düşüncelerine ilişkin algıları

"Öteki" olarak görülenlerin kendileri ile ilgili ne düşündüğüne yönelik algılar incelendiğinde normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin karakter, ilgiler, fiziksel özellikler ve yetenekler bağlamında değerlendirme yaptıkları gözlenmektedir. Bunlardan farklı olarak üstün yetenekli öğrencilerin diğerlerinin dikkatini çektiklerine yönelik bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler "öteki" tarafından kendisinin algılanış şekline dair olarak genellikle karakter ve yetenek boyutlarında değerlendirmeler yapmıştır. Karakter bağlamında üstün yetenekli öğrenci algıları incelendiğinde diğerlerinin kendisini çalışkan, dürüst ya da komik olarak değerlendirdiğini, normal gelişim gösteren öğrencilerin ise anlayışlı, paylaşımcı, saygılı, iyimser gibi olumlu ve kızgın yaramaz uyumsuz gibi olumsuz şekilde değerlendirdiğini düşündükleri ifade edilebilir. Aynı şekilde yetenekleri bağlamında "öteki"nin kendilerini başarılı, zeki, denemelerde başarılı, güzel yazı yazan, BİLSEM'e giden şeklinde değerlendirdiğini düşündükleri görülmektedir.

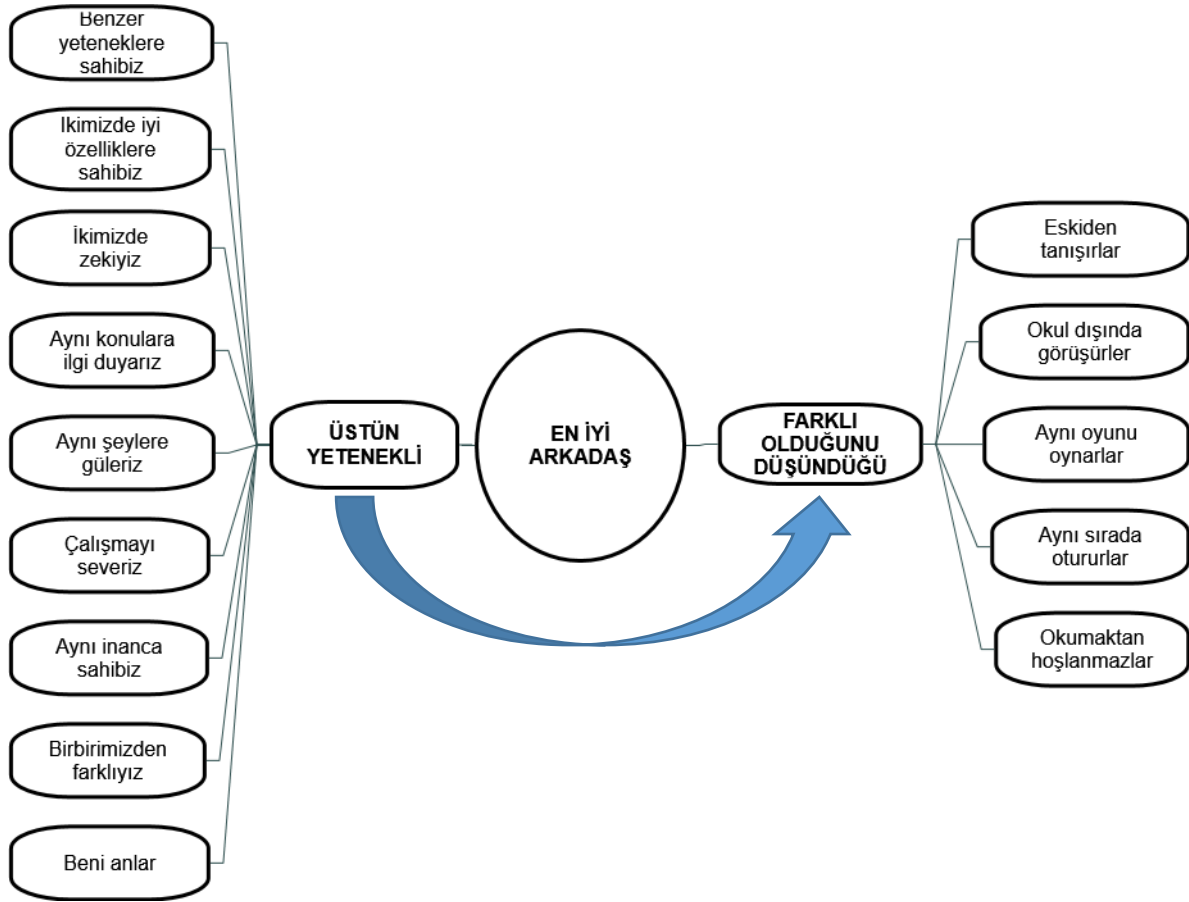
Normal gelişim gösteren akranlarının ise "öteki" tarafından başarılı, sportif, zeki, iyi futbol oynayan gibi olumlu özelliklerinin yanında kötü oynayan, kötü konuşan gibi olumsuz niteliklerle de tanınabileceğine yönelik bir algıya sahip olduğu gözlenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren akranlarının "öteki"nin gözünde kendilerinin nasıl görüldüğüne yönelik algıları incelendiğinde genel anlamda olumlu değerlendirmelere sahip oldukları gözlenmekle birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin algılarında olumsuz öğelerinde yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin ise kendi özel durumlarının başkalarının algıları üzerinde etkili olduğuna yönelik bir algı oluşturdukları da ifade edilebilir. Üstün yetenekli öğrenci algılarındaki başkalarının dikkatini çekme ya da BİLSEM'e gidiyor olma gibi ifadeler bu bulgunun önemli göstergelerindedir.



Şekil 4: İlkokul öğrencilerinin “öteki” olarak nitelendirdikleri kişilerin kendilerine karşı nasıl davranabileceğine ilişkin algılarının üstün yetenek tanısı almış ya da almamış olma durumuna göre değerlendirilmesi

Şekil 4’de görüleceği üzere araştırmada ilkokul öğrencilerinin “öteki” olarak nitelendirdikleri kişilerin kendilerine karşı nasıl davranabileceğine ilişkin algıları üstün yetenek tanısı almış ya da almamış olma durumuna göre değerlendirilmiştir. Bu algıların ortaya çıkarılması amacıyla öğrencilerin günlük yaşamlarının önemli bir uğraşı olan oyun olgusu üzerine odaklanılmış bunun yanında öğrencilerin sosyal becerilerinin önemli bir göstergesi olan birlikte çalışabilme durumlarına odaklanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle üstün yetenekli öğrenci algılarına göre “öteki”lerin kendileri ile oynamak isteyeceklerini ancak kendileri ile çalışmak istemeyeceklerini ve onlarla anlaşamayacaklarını düşündükleri ifade edilebilir. Normal gelişim gösteren akranlarının ise “öteki”lerin kendileri ile oynamak isteyeceklerini, kendileri ile çalışmak isteyeceklerini ve kendileri ile iyi anlaşabileceklerine yönelik bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Üstün yetenekli öğrenci algıları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin algıları incelendiğinde, üstün yetenekli öğrenci algılarının daha olumsuz olduğu ifade edilebilir. “Öteki”nin kendileri ile oynamak isteyeceğine yönelik bir algıya sahip olmasının yanında kendisi ile çalışmak istemeyeceğini düşünmelerinin sahip oldukları özel gereksinim durumuyla ilgili bir algının yansımaları olarak düşünülmektedir. Bir anlamda bunun sonucu olarak ise normal gelişim gösteren öğrenciler “öteki”nin kendisiyle iyi anlaşabileceğini düşünürken, üstün yetenekli öğrenciler anlaşamayacaklarına yönelik bir algı oluşturmuştur. İki öğrenci grubu arasında ortaya çıkan bu farklılığın öğrencilerin sahip olduğu özel gereksinim durumuna yönelik olarak kendilerinde oluşan bir algının sonucu olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu algının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin “en iyi arkadaş” olgusuna yönelik algılarının değerlendirilmesinin de önemli olduğu görülmektedir.



Şekil 5: Üstün yetenekli öğrenci algılarına göre “en iyi arkadaş” olgusuna yönelik bulgular

Şekil 5 incelendiğinde ise üstün yetenekli öğrencilerin en iyi arkadaş olarak nitelendirdikleri öğrencilere yönelik algıları ile “öteki” olarak gördükleri kişilerin en iyi arkadaşlarına yönelik algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin “en iyi arkadaş” olgusuna yönelik algıları ile “öteki” olarak düşündüklerinin en iyi arkadaşlarına yönelik algılar bu öğrencilerin kendilerine ve diğerlerine yönelik algılarını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle şekil 5’te ifade edilen bulgular incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin en iyi arkadaşları ile benzer olarak iyi özelliklere sahip olduklarına, aynı konulara ilgi duyduklarına, çalışmayı sevdiklerine, benzer yeteneklere sahip olup ikisinin de zeki olduklarına ve birbirlerini anladıklarına yönelik bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Yine üstün yetenekli öğrenci algıları açısından “öteki” olarak nitelendirilenlerin en iyi arkadaşları ile eskiden tanıştıklarına, okul dışında da görüştüklerine, aynı oyunu oynadıklarına, aynı sırada oturduklarına ve okumaktan ikisinin de hoşlanmadıklarına yönelik bir algıya sahip oldukları gözlenmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler de oluşan bu algılar incelendiğinde kendi arkadaşlarının kendisi ile ortak özelliklere sahip olduğunu dolayısıyla bu özellikleri kendisine de atfettiği özellikler olduğunu ancak diğerlerinin çok farklı nedenlerle (eskiden tanışıyor olmak, aynı sırada oturmak, okul dışında görüşmek gibi) iyi arkadaş olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak kendi en iyi arkadaşına yönelik algıları incelendiğinde daha çok bireysel ilgi ve özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle üstün yetenekli öğrencilerin, kendileri ile benzer özelliklere sahip olan insanların yeteneklerine, zekiliklerine ve başarılarına atıf yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta benzersiz olduklarını düşünen öğrencilerin olduğu görülmüştür. Burada öğrencinin kendini üstün yetenekli tanımlama durumu ile ifade ettiği gözlenmektedir. Sezer, (2015) üstün yetenekli öğrencilerin sınıflarında dikkat çeken ve popüler öğrenciler olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin ön planda olma ve takdir edilme beklentisinde olduğunu ifade etmektedir. Normal gelişim gösteren akranları ise bireysel farklılıklarından hareketle bir benzerlik algısı oluşturmaktan çok herkes için geçerli özellikler bağlamında (fiziksel özellikler) bir algıya sahiptir. Son araştırmalar çocukların ırksal kategorileri anlamadığını, onlar için kültürel farklılıklardan daha çok bireysel farklılıkların önemli olduğunu ve kişileri kategorileştirirken veya karşısındakini tanımlarken gördükleri (örneğin, kıyafet rengi ya da oyunda hızlı koşan biri) özellikleri ile ayrıştırdıklarını ifade etmektedir (Kowalski ve Lo, 2001). Bireysel farklılıkları gözlem yaparak, farklı durumlara verilen tepki ve söylemleri çözümleyerek öğrenen çocuklar ise (Dermand-Sparks, 1989) bir gruba karşı ön yargıya sahip olurlar veya kendilerini bir gruba dâhil ederler. Böylece sosyal kimlik ve benlik oluşturma duyguları güçlenir (Kowalski ve Lo, 2001).

Benzer şekilde diğerlerinden ayrılan özellikleri söz konusu olduğunda da normal gelişim gösteren öğrencilerin özellikle fiziksel özelliklerine yönelik bir değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Ekmişoğlu, (2007) fiziksel özelliklerin öğrenciler tarafından kolay fark edebilen özellikler olması sebebiyle dikkat çektiği belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin okulda öğretmenlerden ya da ders kitaplarından öğrendikleri bilgilerle fiziksel farklılıkları vurguladıkları düşünülebilir (MEB, 2018, MEB, 2019a, MEB, 2019b). Üstün yetenekli öğrencilerin ise onları diğerlerinden ayırabilen ve neredeyse diğer tüm yaşlıları için geçerli olan fiziksel özelliklerden çok başarı düzeyleri, bilgi düzeyleri, yetenekleri, karakterleri, ilgi alanları gibi ve genellikle üstün yetenekli olma durumundan kaynaklı bir değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren akranlarının “öteki”nin gözünde kendilerinin nasıl görüldüğüne yönelik algıları incelendiğinde genel anlamda olumlu değerlendirmelere sahip oldukları gözlenmekle birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin algılarında olumsuz öğelerin de yer aldığı görülmektedir. Havinghurst göre, çocukluk zamanlarında yaşlılarla iyi geçinmek gelişimsel bir görevdir. Çünkü akranları tarafından kabul edilen bir çocuk, sosyal onay ihtiyacını karşılayabilir ve bu durum sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir (Yurtal, 2004). Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin ise kendi özel durumlarının başkalarının algıları üzerinde etkili olduğuna yönelik bir algı oluşturdukları da ifade edilebilir. Ataman (2004) üstün yetenekli öğrencilerin başarılıının başkaları tarafından fark edilmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

Bununla birlikte üstün yetenekli öğrenci algılarına göre “öteki”lerin kendileri ile oynamak isteyeceklerini ancak kendileri ile çalışmak istemeyeceklerini ve onlarla anlaşamayacaklarını düşündükleri ifade edilebilir. Bu düşüncenin olumsuz olması çocukların olumsuz bir benlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ya da onların gelişimsel özelliklerine uygun düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Ataman (2004) ve Özbay (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel çalışmak istediklerini, Bencik & Metin, (2006) ise başkalarıyla çalıştıklarında hata yapacaklarını düşündüklerini belirtmiştir. Taytaş (2022) araştırmasının sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha mükemmeliyetçi ve sorumluluk duygusunun daha fazla olduğu sonucuna ulaşmış; bu durumun sonucu olarak da öğrencilerin sorun yaşadığını belirtmiştir. Normal gelişim gösteren



akranlarının ise “öteki”lerin kendileri ile oynamak isteyeceklerini, kendileri ile çalışmak isteyeceklerini ve kendileri ile iyi anlaşabileceklerine yönelik bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Senemoğlu (2018) ve Şişman (2014) çocukların ötekilerle etkileşim biçimlerinin, benlik kavramları ve hayata karşı tutumlarını etkilediğini; başkaları tarafından kabul görmeyen olumlu kişilik gelişimine katkısı olduğunu ifade etmektedir. Ek olarak başkaları tarafından sevilen bir çocuk, ilerdeki zamanlarda sevgi ve güven duygusuna sahip, mutlu bir birey olarak düşünülebilir. Teichman (2001) bireyin ötekilere karşı bakış açısının erken yaşlarda şekillendiğini, bilişsel ve kişisel gelişimin ise bunu etkilediğini belirtmektedir.

Buradan görüleceği üzere üstün yetenekli öğrenciler diğerlerinin gözünde kendilerinin olumlu bir imaja sahip olduklarının düşünmekle birlikte kendileri ile etkili iletişim kurmayacaklarına yönelik bir algıya sahiplerdir. Bencik ve Metin, (2006) üstün yeteneklilerin kendilerine benzer özelliklerde olan ya da yaşça büyük kişilerle arkadaşlık kurmak istedikleri için diğerleriyle kurdukları ilişkilerinde sorun yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Bayrı ve Özdemir (2022) çalışmasının sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini akranlarıyla kıyaslama ve yüksek standart şemaları olduğunu, bu durumun sonucu olarak da öğrencilerin mutsuzluk, isteksizlik, öfke ve kaygı yaşadığını belirtmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarının ise diğerlerinin gözünde kendileri için zaman zaman olumsuz algıya sahip olsalar da diğerlerinin kendisi ile çalışmak isteyeceklerine ve iyi anlaşabileceklerine dair olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Aktepe (2018) kişilerin kendileri hakkında olumlu düşünmesinin yüksek özgüven belirtisi olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik algılarının da olumlu olduğu düşünülmektedir.

Aynı şekilde en iyi arkadaş olgusuna yönelik algılarında da üstün yetenekli tanısı almış olma durumunun etkisi gözlenmektedir. Bencik ve Metin, (2006) üstün yeteneklilerin kendileri gibi üstünlerle iletişim kurmaktan hoşlandıklarını, Sezer (2015) ise normal gelişim gösteren öğrencilerle kıyaslandığında ilgi, zekâ ve öğrenme hızı farklı olduğu için birbirleriyle sorun yaşayacaklarını belirtmektedir. Sonuçlarda ek olarak kendi en iyi arkadaşlarına yönelik algılarında özel durumlarına yönelik değerlendirmeler yaparken, normal gelişim gösteren akranlarının en iyi arkadaşları için temelde birlikte zaman geçirmenin sonucu oluşan bir birliktelik olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu değerlendirme sonucunda ise üstün yetenekli öğrencilerin öteki algılarının daha az kapsayıcı nitelik taşıdığı ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarının oluşumunda üstün yetenekli tanısı alma durumunun etkisi göz önünde bulundurularak öğrencilerin mümkün olduğunca kapsayıcı bir öğretim süreci içerisinde gelişimlerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin başkalarının kendisini beğendiğine, iyi şeyler düşündüğüne ancak kendisi ile zaman geçirmek istemeyeceklerine, iyi anlaşamayacaklarına yönelik algıları nedeniyle özellikle normal gelişim gösteren akranları ile işbirlikli öğrenme gruplarında düzeylerine uygun görevler bağlamında çalışmalarının ve ortak ürünler ortaya çıkarmalarının önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin “öteki” algılarının oluşumunda ayna benlik algılarının etkili olduğu ve bu algının öğrencilerin hem benlik algılarını hem de sosyal ilişkilerini etkilediği düşüncesinden hareketle özellikle üstün yetenekli öğrencilerin ayna benlik algılarına yönelik akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Aamodt, S. ve Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz*. (Çev. C. Duran). İstanbul: NTV Yayınları.
- Aktepe, V. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 757-772.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Aydın, B. (2014). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218-223.
- Barnett, L., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 61-66.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bauman, Z. (2011). *Postmodern etik*. (Çeviri Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Bayrı, H., & Özdemir, H. P. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(81).
- Bencik S. & Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Berger, P. ve Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası*. (V. Saygın Ögütü, Çeviri). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16 (4), 294-297.
- Çapar, M. (2004). *Türk ulusal eğitim sisteminde öteki ve ötekine yaklaşım*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, İ. (2006). *Uluslararası ilişkilerde ‘öteki’ kavramı ve Avrupa Birliği ile İslam Konferansı Örgütü’nün 2002 İstanbul buluşmasında ‘Türk modeli’ söylemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çitil, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M., ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- De Melendez, W. R. ve Beck, V. (2018). *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*. Cengage Learning.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Freud, S. (1940). Part I. The nature of mind. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21, 27-84.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature based on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35.
- Habermas, J. (2012). *‘Öteki’ olmak ‘Öteki’yle yaşamak*. (İ. Aka, Çeviri) YKY Yayınları: İstanbul.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, 50, 551-554.

- Kocadağ, Ş. (2019). *Sosyal bilgiler ortaokul öğretim programının ötekileştirme olgusu açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Kowalski, K. ve Lo, Y. F. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels, and sociocultural information on the development of ethnic/racial bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 444-455.
- Kowalski, K. ve Lo, Y. F. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels, and sociocultural information on the development of ethnic/racial bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 444-455.
- Kwan, P. C. F. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual giftedness and some implications for programmed planning. *Educational Psychology*, 12(1), 37-62.
- Leana -Taşçılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47, (2), 1- 20.
- Mahler, M. S. (1967). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15(4), 740-763.
- Mahler, M. S., Pine, F. ve Bergman, A. (2003). *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*. (A. N. Babaoğlu, çeviri). İstanbul: Metis Yayınları.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- May, K. M. (1990). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17(2), 105-109.
- MEB, (2018). *İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4*. Ankara: Tuna Yayınları
- MEB, (2019a). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: Evren Yayınları
- MEB, (2019b). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2*. Ankara: MEB Yayınları
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metin, N. & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* (37), 163, 3-16.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Türkiye'de özel eğitim hizmetleri. (Çitil, M. ve Sak U. Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri) Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- ÖEHY (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir*.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4
- Paker, M. (2007). Paker ile söyleşi: Öteki korkusu. *Birikim Dergisi*. (Erişim Tarihi: 07.10.2007). <http://birikimdergisi.com/guncel/murat-paker-ile-soylesi-oteki-korkusu>.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190-194.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*, Ankara: Maya Akademi.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal- duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1),139-163.
- Sarıca, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schnapper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde öteki ile ilişki*, (A. Sönmezay, Çeviri). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Seefeldt, C. Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (S. C. Keskin, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademi.
- Selçuk, M. (2008). Who am I between "US" and "THEM"?, *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 103(5), 511-516, DOI: 10.1080/00344080802426954
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317- 333.
- Solso, R. L. Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn, Çeviri). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Şengül, A. (2007). Edebiyatta ötekilik meselesi ve Türk edebiyatında 'öteki'. *Karadeniz Araştırmaları*, (15), 97-116.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taytaş, M. (2022). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde depresyon: derleme çalışması. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(18), 45-54.
- Teichman, Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in human figure drawings. *Developmental Psychology*, 37(6), 749.
- Tosun, A. (2015). *Kendini ve ötekini tanıma bağlamında din öğretiminde dünya görüşü modeli*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wadsworth, B. J.,(2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı* (Selçuk, Z., Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Wu, W., West, S. G. ve Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of educational psychology*, 102(1), 135-152.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. F. (2019) *Günlük yaşamda farklılıkları ötekileştirme üzerine sosyolojik bir araştırma*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yurtal, F. (2004). Name-calling and peer beliefs among primary school children in Turkey. *Pastoral Care in Education*, 22(2), 39-41.

# Examining The “Others” Perception of Typical Students and Gifted Students

Alper KAŞKAYA<sup>1</sup> Tuba ÇAPAR<sup>2</sup>

Cited:

Kaşkaya, A. & Çapar, T. (2022). Examining the “others” perception of typical students and gifted students. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 420-435, DOI: 10.57135/jier.1171891

## Abstract

Students continues their education with differences such as different cultures, family, age and gender. During the primary school period when children's self-perception develops and they begin to gain an identity, the attitudes and behaviors they develop towards the others are considered to be important. Based on this idea, determining the perceptions of the students towards the people around them strengthens their communication as well as contributes upon the increase in the quality of the educational environment and positive self-perceptions. For this reason, the purpose of this study was to reveal the other perception of typical students and gifted students. Case study as one of the qualitative research methods was used in the study. The study group included 92 primary school 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students selected with criterion sampling as one of the purposive sampling methods. The study group in the study included two groups. The criterion for the first study group was to be a student with typical development who attended the 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> grade of a primary school and had education in immigration-receiving regions. The criterion of the other group was to be 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students who were entitled to have education at BİLSEM (Center of Science and Arts). The reason for preferring the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students for the study group was assuming them to be old enough to understand or define the abstract concepts such as "other" and "stranger" asked in the study considering their cognitive development period. The students in the study group were selected from primary schools in Hassa and Reyhanlı districts in Hatay province among the ones who were entitled to have education in BİLSEM in Kahramanmaraş. Semi-structured interview questions were prepared by the researchers, and the students were interviewed. The interview questions were asked to all students, the answers were recorded by the researcher and the data were collected and organized. Content analysis was performed to the collected data. As result of the analysis, differences were observed between the "other" perceptions of gifted students and their typically developing peers. It was concluded in the study that gifted students referred to the abilities, intelligence and achievements of the people who had similar characteristics with themselves. On the other hand, it was possible to state that typically developing peers had a perception in the context of characteristics (physical characteristics) valid for everyone rather than creating a perception of similarity based on their individual differences. Similarly, in terms of the features distinguishing from the others, it was observed that students with typical development regarded the others considering especially physical characteristics. It was also observed that gifted students regarded the others depending on their achievement levels, knowledge levels, abilities, characters, interests and generally on their giftedness.

**Keywords:** Gifted students, typical students, perception of others

## INTRODUCTION

As result of our living in a society, the concept of the other is possible to be expressed as a constantly encountered concept. The concept of the other defined as “me” or what is outside of “us” (Çiftçi, 2006; Eroğlu, 2008; Kanatlı Öztürk, 2018; Memiş Doğan, 2018; Paker, 2007; Temizkan, 2011) is a concept that is needed during the processes individuals try to define their

<sup>1</sup> Assoc.Prof.Dr. Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Erzincan, Türkiye – [alperkaskaya@gmail.com](mailto:alperkaskaya@gmail.com), [akaskaya@erzincan.edu.tr](mailto:akaskaya@erzincan.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-6695-6422

<sup>2</sup> PhD Student, Gazi University, Faculty of Gazi Education, [tugbacaparr@gmail.com](mailto:tugbacaparr@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-9278-1101

own selves and at the same time try to gain an identity (Bauman, 2011; Tosun, 2015) especially during the process of existence (Şengül, 2007). The concept of the other appears as a concept that includes various sociological phenomena such as multiculturalism, empathy, self-perception, prejudice, difference, similarity and alienation (Kanatlı Öztürk, 2018; Kocadağ, 2019; Şengül, 2007).

The concept of the other, which also points to a social group (Çapar, 2004), also refers to the ones outside the group individuals feel the sense of belonging (Paker, 2007). Therefore, it has been used for social classifications such as gender, ethnicity, culture, lifestyle, etc. (Yıldırım, 2019). In fact, efforts of individuals for defining the other are expressed as their recognizing their own self (Tosun, 2015). Individuals create their self by structuring various things in life thanks to the concept of the other and learn what needs to be fulfilled thanks to the others (Bauman, 2011). Mead (1934) explains this concept as "social self" in his theory of social self. In this theory, the others that individuals consider to be important in their childhood are called generalized other and contribute upon children's regulating their behaviors during the development process (cited by Sarica, 2010). The generalized others for the children are the significant others and include the individuals they communicate in close surrounding (Bauman, 2011).

The concept of other appears as a concept efficient during the process identity development in children. After the individuals start to create their own identity at the stage of defining me/us, they prioritize the issue of "them, the ones different from us" regarding what differentiate with the others (Selçuk, 2008). As a social identity rule, this process is defined as individuals' prioritizing their similarities, realizing the points where they differ from the society, and beginning to have a positive identity unlike the group they feel themselves belong to (Schnapper, 2005). Furthermore, own feelings and thoughts as well as others' are also efficient during the process of individuals' creating an identity (Memiş Doğan, 2018).

Berger and Luckman (2008) have stated that since it is possible to display friendly attitudes in relations with the others in face-to-face situations, it is more flexible, more difficult to have rigid patterns, and negative attitudes are more possible to be left aside. Moreover, feelings are more likely to differ due to the accessible position of the other in this communication. Similarly, Yıldırım (2019) has stated that prejudices and negative emotions and behaviors towards the others encountered in daily life decrease because of more realistic daily relationships and mutual feelings-thoughts.

Mutual stereotypical schemes such as "a man," "a salesman," and "a smiling person" are used in face-to-face communication with the other. These stereotypical schemes may constantly change and be subjected to different definitions over time. They turn into individuals whose feelings, thoughts and lives we know going beyond the definitions at the beginning. In this case, the others are now defined for us as a friend or a close acquaintance (Berger and Luckman, 2008). The fact that should be universal is to be able to respect the other equally without making any official intervention against the other (Habermas, 2012) without "dedifferentiating (nicht-nivellierend)" the other.

The concept of the other becomes prominent when the child begins to individualize in early childhood. In this period of beginning for creating the self, the concept of the other has frequently been noticed to take place in cognitive and affective development of the child. Especially Mahler, Pine, and Bergman (2003) have stated that the Separation-Individuation Period, when the children realize their own self and start to individuate and distinguish between themselves and the other, is very important. This period is defined as the period when children start to consider themselves as a different individual separating from his mother with the onset of his kinetic movements, and significant others for the children help them to individuate in this period. The children who socially begin to interact more with the others comprehend that the others are similar to themselves, but that they are also a separate individual in this period.

Similarly, Piaget is also one of the theorists who consider interaction of children with the environment to be important. Piaget categorizes the cognitive development process into four stages as sensorimotor, preoperational, concrete operational and formal operational (Bacanlı, 2002; Solso and Maclin, 2007). The concrete operational period, among these stages, when the children are involved in social life is considered as one of the periods in which significant others become important (Wadsworth, 2015). Vygotsky, on the other hand, argues that development has stages, but not in a hierarchical way (Solso and Maclin, 2007). Vygotsky also emphasizes the importance of social interaction for the development of individuals. Furthermore, he states that psychological processes are also influenced by individuals' environment and culture and place them in a certain group (Seefeldt, Castle and Falconer, 2015; Senemoğlu, 2018). In addition, communication of children with other children and adults is the most important factor for their development (Seefeldt, Castle and Falconer, 2015).

When Freud's developmental theories are considered, early ages are noticed to be remarkable in terms of children's creating the other perception and self. The others that started to gain importance as of the pre-school period also reveal their effect during the school age and adolescence periods. In his structural personality theory, Freud states that the development of the self appears in early childhood with the concepts of id (lower self), ego (self) and superego (higher self) (Freud, 1940). Whereas only the id, namely the physiological needs of the baby, is available during the infancy, ego and superego appears as result of the increase in stimuli and environment and baby's encountering with the facts (Yeşilyaprak, 2013). The ego tries to make conscious decisions without forcing reality while representing intrinsic motivators and voluntary actions (Freud, 1940), (Yeşilyaprak, 2013) and at the same time endeavors on separating the self from the object world (Mahler, 1967). On the other hand, superego refers to culture and environment, society and moral rules that affect the self, and indicates id and superego not to be dominant keeping these three really desired structures in balance (Aydın, 2014; Yeşilyaprak, 2013).

Psychosexual Development Theory, on the other hand, is a development theory developed by Freud and including five main periods referring the first years of childhood. These periods are known as oral, anal, phallic, latent and genital periods (Senemoğlu, 2018; Yeşilyaprak, 2002). The latent period corresponding to the school period of children refers to a period when significant others are more influential and children focus on developing their identity taking the personal characteristics of their family, friends and people around him into ego (Freud, 1994). Self and superego development of children continues in a strengthening way in this period, (Freud, 1993). The age interval in the latent period is explained as the period of industry versus inferiority according to Erikson's Psycho-Social Development Theory, and similarly, represents the period when individuals around the children become more significant (Senemoğlu, 2018). What matters for children in this period is their not descending to fail and providing their self-confidence to develop to be supported by their environment (Wu, West and Hughes, 2010).

Considering the theories of development, the attitude, feelings and thoughts of the individuals around affect children in the periods when children start to acquire their self and develop their identity. Therefore, it is important for role models individuals to pay attention to the positive development of children's perception of the other. Because children's perception of the other helps them develop a positive identity, and respect for others as well as their own self enables to acquire a positive self (De Melendez and Beck, 2018).

There are some differences in the developmental stages of gifted children when compared to children with typical development. These differences are possible to be defined as having faster cognitive development (Morelock & Morrison, 1999), early speech, having original ideas, being careful, rapid growth, curiosity, perfectionism, emotionally sensitive etc. (Aydoğan, Metin and Mercan, 2019). When compared to students with typical development, gifted individuals need special education because of having different social, emotional and physical development as well as mental differences (Ministry of National Education, MNE, 2020). In the final regulation, gifted individuals, considered to be approximately 2-3% of the population (Sak, 2010), are defined as

"individuals learning faster than their peers, leading in creativity, art and leadership capacity, having special academic ability, understanding abstract ideas, acting independently in fields of interest and revealing a high level performance (Special Education Services Regulation, 2018).

Various studies have investigated the psychological states of gifted individuals and emphasized the manners on stress, anxiety, depression, self-esteem, loneliness, perfectionism, etc. (Saranlı and Metin, 2012). Previous studies have concluded that gifted students have a more positive self-perception when compared to the ones with typical development or there is no significant difference (Leana-Taşçılar and Kanlı, 2014; Metin & Bencik-Kangal, 2012) and they have a superior and stronger personality and less psychological problems when compared to their peers. He concluded that he had problems (Baker, 1995; Barnett & Fiscella, 1985; Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo, 1984; Reynolds & Bradley, 1983). On the contrary, there have also been studies revealing that gifted students are more vulnerable psychologically (Coleman & Cross, 2014; Czeschlik & Rost, 1994; Freeman, 1983, 1994; Kwan, 1992; May, 1990; Roedell, 1984). Depending on these researches, it is possible to mention that whereas cognitive development of gifted students makes them more resilient, this also makes them more vulnerable and defenseless emotionally and socially due to their special needs and distinctive features (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Being too sensitive and vulnerable is possible to affect social relations of gifted students and alienate them from the society (Çitil, 2016). For example, their perfectionist attitudes, moral sensitivities, underestimating their peers, regarding the group work boring, desiring to work alone or preferring to communicate with elder people are possible to be listed as such problems (Çitil and Ataman, 2018). Furthermore, they may become more isolated feeling lonely due to these differences (Sezginsoy, 2007). Due to their cognitive development beyond their peers, they are possible to be excluded by their friends being regarded to be arrogant and smart aleck (Ataman, 2009; Özbay, 2013; Pfeiffer & Stocking, 2000).

Although there are differences in the developmental periods of gifted and typically developing students, their perception towards the others is similarly possible to be efficient in their creating the self and gaining identity. Therefore, revealing the meaning attributed by typically developed and gifted students to the phenomenon of "other" was stated to be the problem of the study.

### ***Purpose of the Study***

The purpose of the study was determined to reveal the meanings attributed by typically developing and gifted students to the phenomenon of the other. In the study, answer was sought to the question of "How do the typically developing and gifted students make sense of the people they consider as the other?"

### **METHOD**

The phenomenology design as one of the qualitative research methods was used in this study. Revealing the experiences, perceptions or meanings attributed to a phenomenon was aimed in the phenomenology design analyzing the phenomena who were aware but did not have a deep understanding (Yıldırım and Şimşek, 2018).

### **Study Group**

The study group included two groups and these two groups included the primary school students determined using the criterion sampling method as one of the purposive sampling methods. The criterion for the first study group was to be a student with typical development who attended the 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> grade of a primary school and had education in immigration-receiving regions. The criterion of the other group was to be 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students who were entitled to have education at BİLSEM (Center of Science and Arts). The main starting point here was whether the student was diagnosed as gifted or not. The reason for preferring the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students in the study group was considering that they had more appropriate



developmental characteristics in terms of making sense of the concepts such as "other" and "stranger" asked in the study as of their cognitive development period.

The study was carried out with 92 primary school students. Whereas 23 of the students in the study group were gifted, 69 of them were students with typical development. Eleven out of the gifted students were female and 12 of them were male, and whereas 19 of them had a nuclear family structure, 4 had an extended family. While 6 of these students had the experience of changing the school before, 17 did not experience any school changes. 96% of the students thought that their social skills and group working skills were good. Only 4% of the students thought that their social skills and group work skills were at moderate level. There were no students who considered to have bad social and group work skills.

On the other hand, 29 were female and 17 were male students among the typically developing peers. Whereas 36 of the students had a nuclear family structure, 10 of them had extended families. Whereas 13 of the students experienced a school change before, 33 did not experience any. While 93% of the students with typical development thought that their social skills and group working skills were good, 4% described themselves at moderate and 2% at low levels.

### ***Data Collection Process***

The data collection process was administered in public schools and Science and Art Centers obtaining necessary permissions. The semi-structured interview form prepared by the researchers was performed to 92 students, and each interview lasted for approximately 20-25 minutes. The volunteer students were provided to answer the questions in a comfortable way, the answers were recorded with audio recordings and notes taken by the researcher in line with demands of the students. In the parts that the students did not understand, the researcher made necessary explanations about the questions without directing the students.

### ***Validity and Reliability***

There are situations to be considered and precautions to be taken in order to ensure validity and reliability in studies carried out with qualitative research methodology. Merriam (1988) has stated that there must be credibility, transferability, reliability and verifiability in qualitative research in order to ensure validity and reliability.

Internal validity/credibility in qualitative research is possible to be ensured with research findings to be consistent with reality (Merriam, 1988). There are methods such as long-term interaction, participant confirmation and expert review to increase credibility (Başkale, 2016). Therefore, one-to-one interviews were performed with the students interviewed in the study and obtained findings were analyzed by field experts. Another method to increase credibility in qualitative research was to collect sufficient data and reach the saturation point of the findings. This meant that the researcher constantly heard the same things in the findings obtained (Merriam, 1988). While interpreting the findings collected by the researcher in the study, it was deemed appropriate to end the data collection process at the stage where the same opinions were high and no new information emerged as the data continued to be collected.

The transferability of the study was achieved creating the study group with purposeful sampling, expressing how and why the sample was selected, and expressing the characteristics of the participants specific to the study topic.

Furthermore, Merriam (1988) stated that it was not possible to reach the same result with another study in qualitative research due to the static nature of human behavior, but the results obtained with the collected data must be consistent in order to ensure reliability. Obtaining the data and the results in a consistency by the people analyzing the research increased the reliability. Therefore, the findings and results obtained by the experts were analyzed, and then necessary arrangements were made with the feedback given. Başkale (2016) also stated that a method that increased the reliability was appropriate for literature-based studies. For this

reason, the findings obtained in the study were arranged depending upon the theoretical framework and the results were compared with the ones in the literature.

It was expressed that the researcher should clearly reveal how the conclusions were reached and present the evidence about deductions in a way that other researchers could access in order to increase internal validity (Yıldırım and Şimşek, 2018). Maxwell (1992) revealed that the researchers should report everything they observed and heard about the event analyzed in qualitative research. Therefore, the interviews made by the researcher during the data collection process were recorded, and the collected data were subsequently organized in categories. Then, obtained categories were analyzed with opinions of the expert and the findings were organized in line with the feedback given. In terms of the findings, the codes and categories with the highest frequency were regarded first during the process of interpreting the data.

### **Data Analysis**

The data were collected through a semi-structured interview form in this study aiming to analyze the perceptions of typically developing and gifted students towards the phenomenon of the "other". The data obtained from the interview forms were grouped under code, category and finally themes. In reference to the views of the students, content analysis method was adopted by the researchers during the process of creating codes, categories and themes. In content analysis, it was essential to organize and interpret the data similar to each other into certain themes and concepts for providing the readers understand better (Yıldırım and Şimşek, 2018).

### **FINDINGS**

In this study carried out to determine the perceptions of gifted students towards the "other", the findings related to the perceptions of gifted students and students with typical development towards the concept of the "other" were expressed comparatively. First of all, perceptions of the students towards people who had similar characteristics with them and their perceptions on different aspects of individuals different from them were tried to be determined. Then, the self-perceptions of the ones considered to be "the other" were included in the dimensions of thought and behavior. Finally, the "other" perception of gifted students was tried to be analyzed within the context of the best friend phenomenon. The findings related to analyzing primary school students' perceptions of their similarities with the "other" within the context of being gifted or typical were presented in Figure 1.

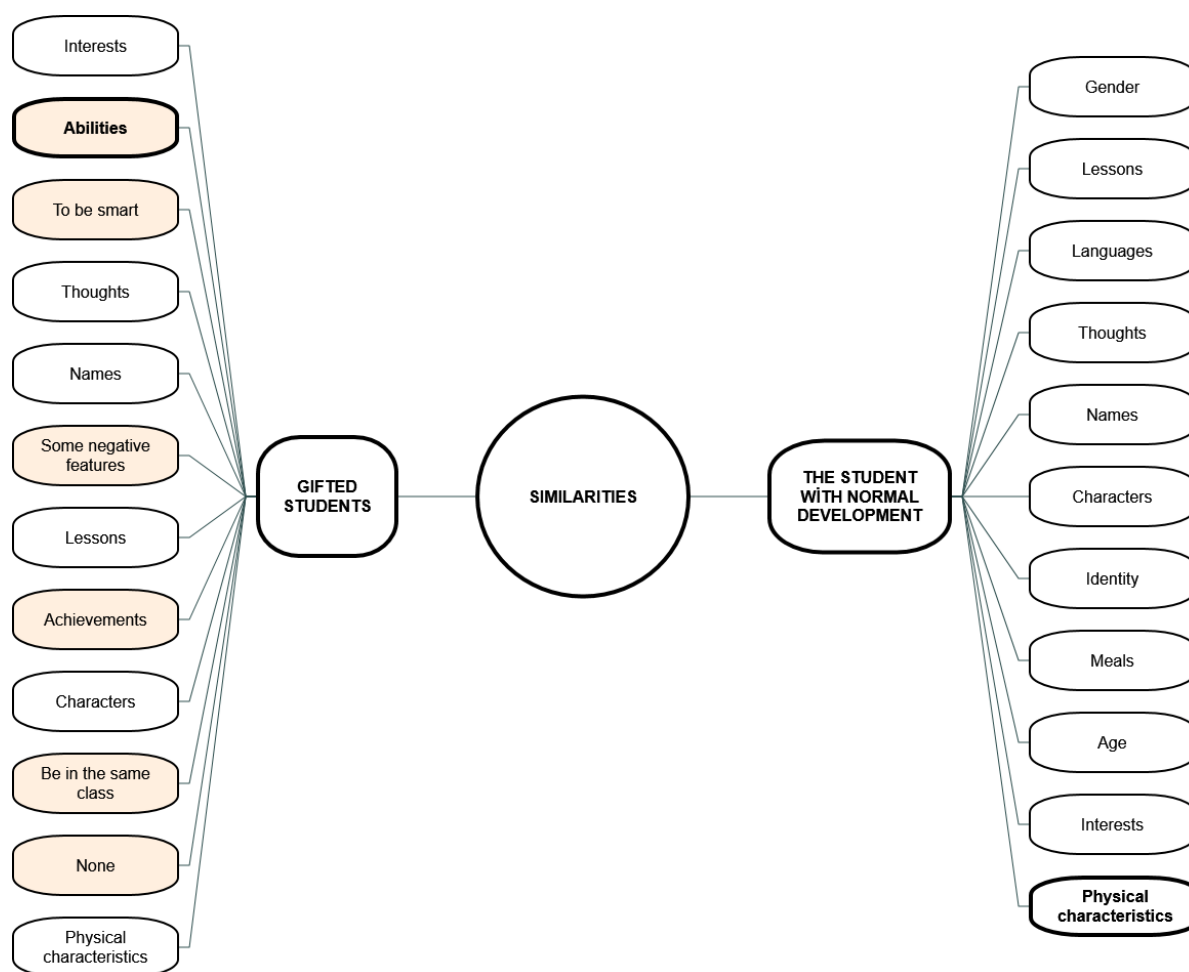


Figure 1: Perceptions of primary school students on their common characteristics with the others similar to them according to being gifted or not.

It was observed when the perceptions of the students with normal development related to the aspects of the others who had similar characteristics with them were analyzed that they emphasized individuals possible to have similar characteristics to themselves in terms of their characters, languages, thoughts, gender, names, and interests. It was noticed that there was a perception towards the possibility of having similar characteristics with people, especially in terms of their physical characteristics.

When the perceptions of gifted students towards the individuals similar to them were analyzed, it was noticed that they considered them to have similar characteristics with themselves in terms of physical characteristics, characters, some negative aspects, names, thoughts or interests. Moreover, they specifically referred to the talents, intelligence and achievements of individuals with similar characteristics, and it was observed that there were even students who considered them to be unique.

When considered in terms of gifted students and their peers with typical development, it was observed that whereas the students with typical development regarded human characteristics similar to themselves especially within the context of some physical characteristics such as height, hair color, weight, eye color, gifted students regarded similar human characteristics with themselves such as being smart, talented and successful.

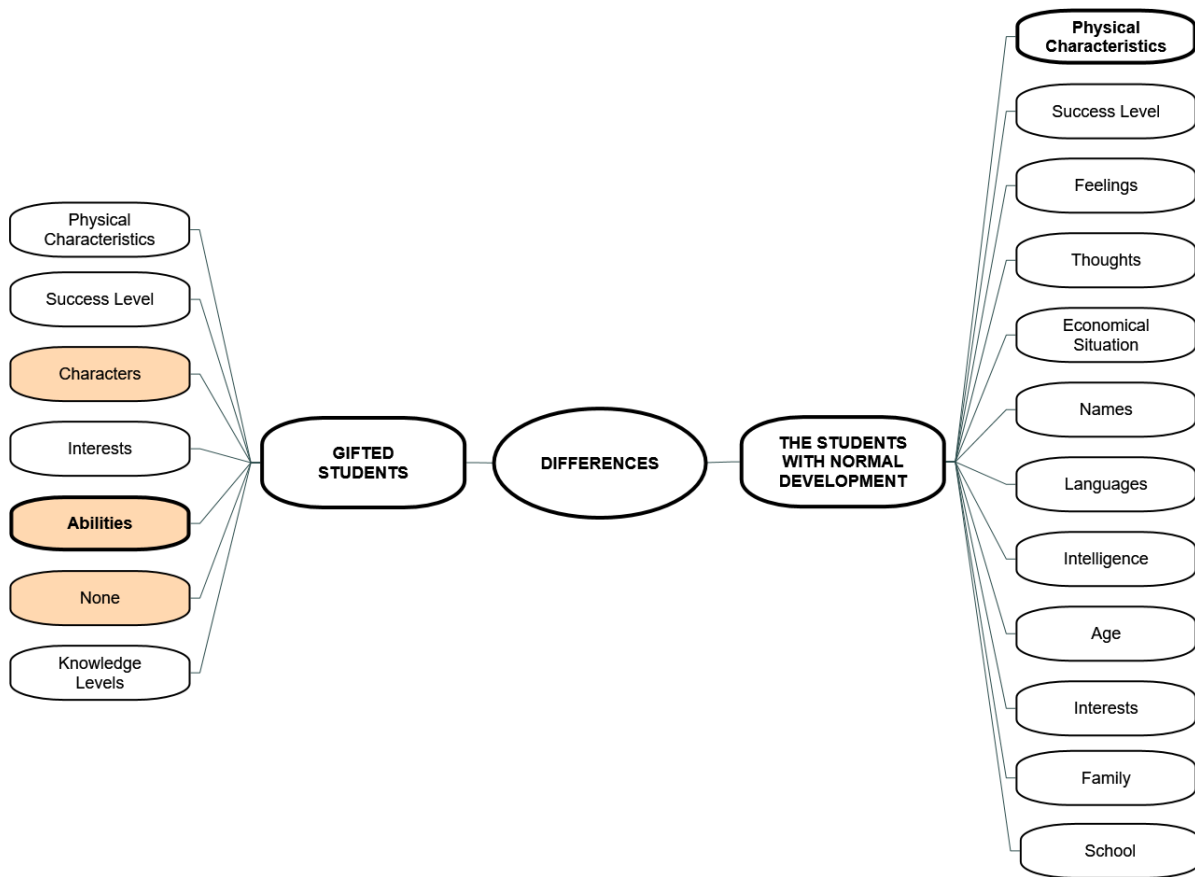


Figure 2: Perceptions of primary school students towards their characteristics different from the others according to their giftedness or not.

In Figure 2, the perceptions of gifted students and their typically developing peers towards their distinctive features were presented. It was observed that students with typical development referred to their schools, families, fields of interest, intelligence, age, economic status, names, feelings or thoughts in terms of their perceptions towards the distinctive features. Furthermore, the students with typical development were noticed to emphasize physical characteristics, especially within the context of the characteristics distinguishing them from the others. It was possible to state that the students had a perception towards the possibility of being different from the other people in terms of their weight, skin color, hair color, eye color, height and face shape.

In addition, it was observed that the perceptions of gifted students about the characteristics distinguishing them from the others were also regarded in terms of physical characteristics, and especially gifted students were noticed to emphasize their level of success, knowledge, interests, abilities and characters.

Whereas the students with typical development were observed to make assessment especially on physical characteristics, gifted students were noticed to make assessment depending upon their achievement levels, knowledge levels, abilities, characters and interests, generally based on giftedness, rather than physical characteristics distinguishing them from the others and valid for almost all their peers.

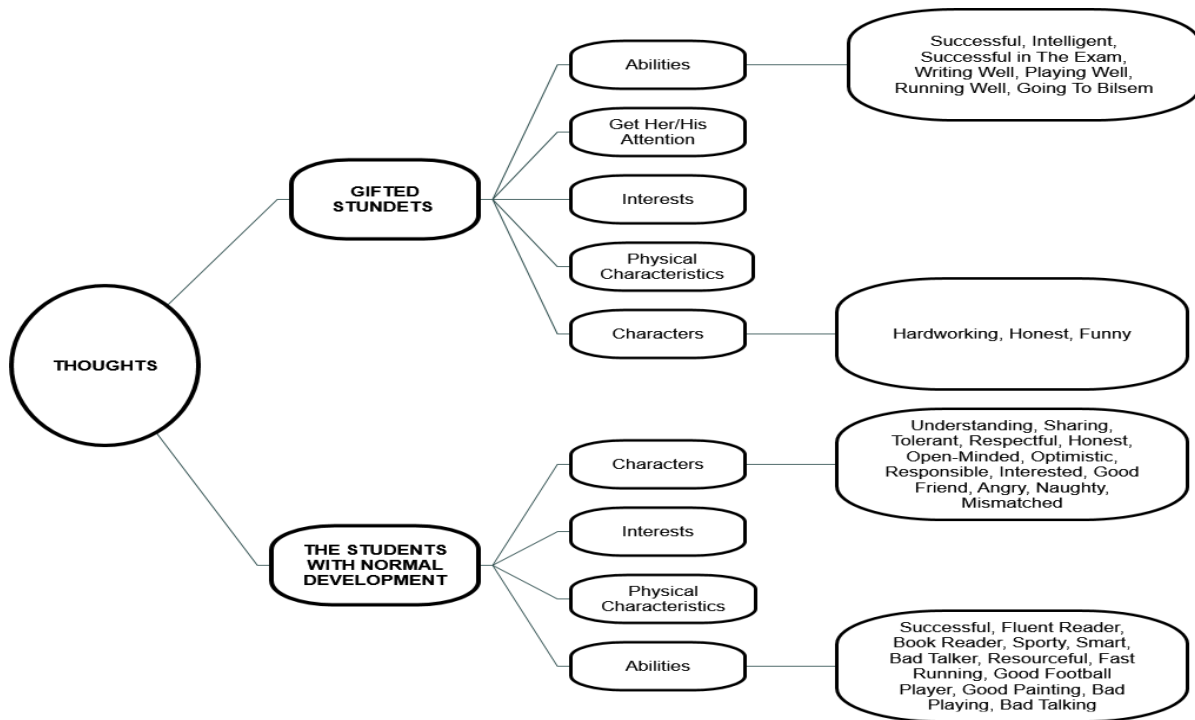


Figure 2: Perceptions of the primary school students towards the thoughts of the "other" on them

When the perceptions of the individuals who were considered to be the "other" were analyzed, the students with typical development and gifted ones were observed to regard character, interests, physical characteristics and abilities. Apart from these, gifted students were noticed to have a perception towards grabbing the attention of others. The students generally regarded the character and ability dimensions in term of the way of their being perceived by the "other." When the perceptions of gifted students were analyzed in terms of character, it was possible to state that the others considered them as hardworking, honest or funny, whereas the students with typical development considered to be regarded as positively such as being understanding, sharing, respectful, optimistic, and negatively such as being angry, naughty and misfit. Similarly, it was noticed in terms of abilities that they considered themselves to be regarded as being successful, intelligent, successful in essays, writing well, going to BİLSEM by the "other."

On the other hand, it was observed that their peers with typical development had the perception of being recognized by the "other" with their positive characteristics such as being successful, sporty, intelligent, playing good football, as well as negative qualities such as playing badly and speaking ill. When the perceptions of gifted students and their typically developing peers about how they appeared for the "other" were analyzed, it was observed that they had positive images in general, but there were also negative elements in the perceptions of the students with typical development. Moreover, it was possible to state that gifted students created a perception towards the efficiency of their special situation upon the perceptions of others. The expressions such as grabbing the attention of others or going to BİLSEM in the perceptions of gifted students were remarkable indicators of this finding.

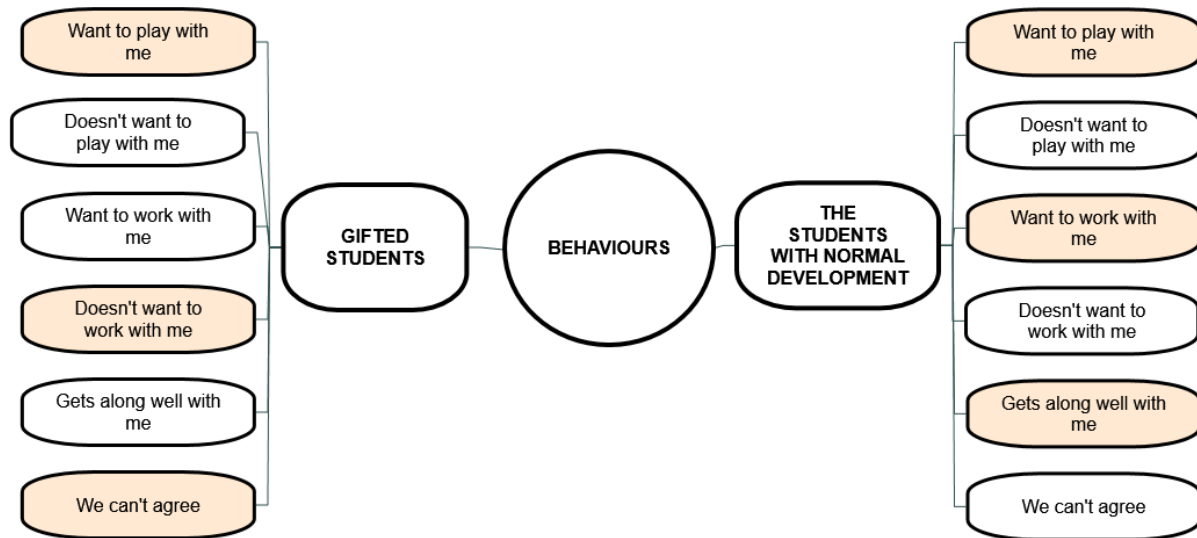


Figure 3: Evaluation for the primary school students' perceptions of how individuals they described as "the other" are possible to treat towards them according to whether they are diagnosed with giftedness or not.

As could be seen in Figure 4, primary school students' perceptions of how individuals they described as the "other" were possible to treat them were evaluated according to their being diagnosed with giftedness or not in the study. In order to reveal these perceptions, the phenomenon of play as an important hobby of students' daily lives was focused and the ability of studying together as is an important indicator of students' social skills was emphasized. Depending upon these obtained findings, it was possible to express according to the perceptions of gifted students that they considered the "others" to want to play with them, but they would not want to study and get along with them. It was also possible to reveal that typically developing peers had the perception that "others" would want to play, study and get along well with them.

When the perceptions of gifted students and the perceptions of students with typical development were analyzed, it was possible to reveal that perceptions of gifted students were more negative. In addition to having a perception that the "other" would want to play with them, their thinking that they would not want to study with them was considered to reflect their perception towards their special needs. In a sense, whereas the students with typical development thought that the "other" was possible to get along well with them, gifted students created a perception towards impossibility of getting along. It was possible to express that this difference between the two groups of students appeared as result of the perception on special needs. When the effect of this perception upon social skills of the students was considered, it was noticed that regarding the perceptions of gifted students about the phenomenon of "best friend" was remarkable.

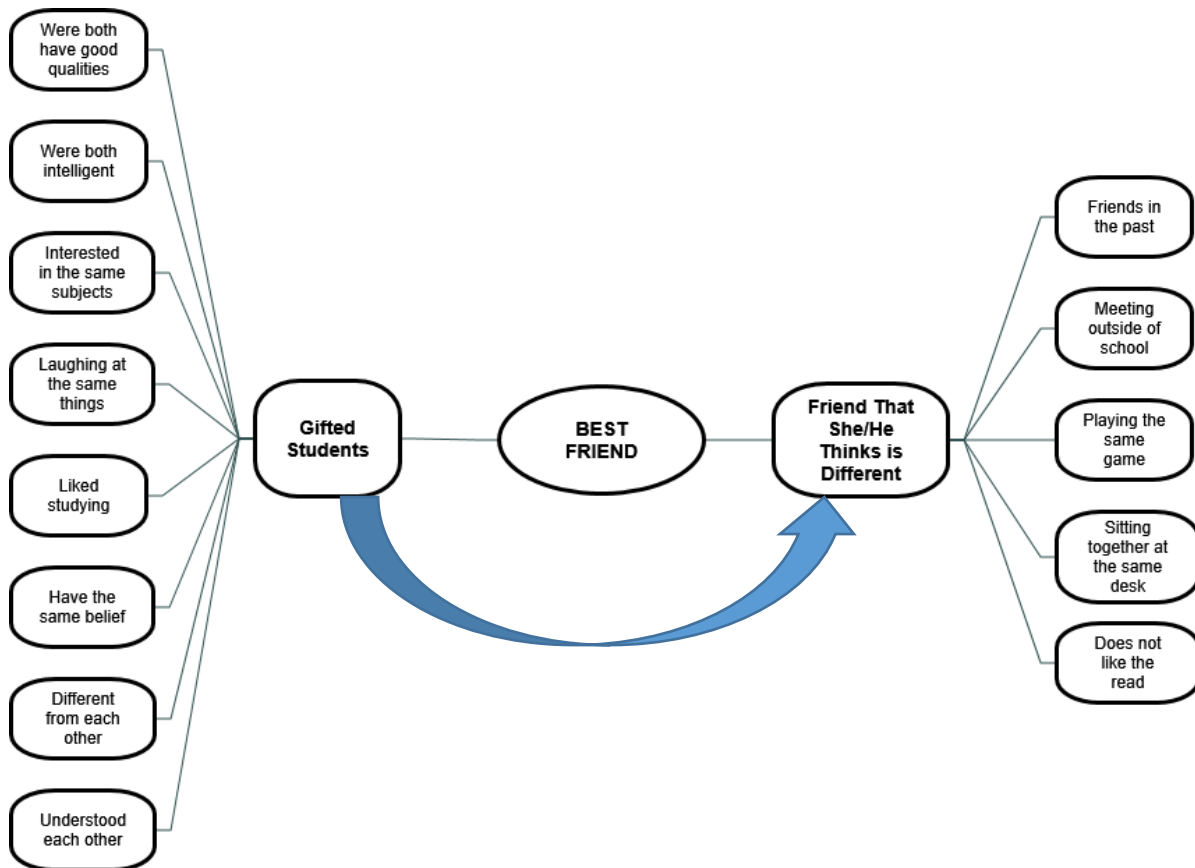


Figure 5: Findings related to the phenomenon of "best friend" according to the perceptions of gifted students

When Figure 5 was analyzed, it was noticed that the perceptions of the gifted students towards the students described as their best friends and the perceptions of the ones considered as the "others" towards their best friends was tried to be interpreted. It was considered that gifted students' perceptions of the phenomenon of "best friend" and the perceptions of their best friends considered as "the other" revealed the perceptions of these students towards themselves and others. Depending upon this idea, it was noticed when the findings indicated in Figure 5 were analyzed that gifted students had a perception that they had good characteristics similar to their best friends, were interested in the same subjects, liked studying, had similar abilities, were both intelligent and understood each other. Moreover, it was observed that those who were described as the "other" in terms of the perceptions of gifted students had a perception on meeting their best friends in the past, outside of school, playing the same game, sitting together at the same desk, and disliking reading.

It was noticed when these perceptions of gifted students were analyzed that they were noticed to consider their friends to have common characteristics with them, and therefore they attributed these characteristics to themselves, but the others were good friends for very different reasons (such as meeting in the past, sitting at the same desk, meeting outside of school). However, when their perceptions of their own best friend were analyzed, more individual interests and characteristics were noticed to be emphasized.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

It was concluded depending upon the results obtained from the study that gifted students referred to the abilities, intelligence and success of people who had similar characteristics with themselves. It was even observed that there were students who regarded themselves to be unique. Here, the student was observed to express himself as gifted. Sezer (2015) stated that gifted students were distinctive and popular students in their classes. Therefore, he stated the students to expect to be at the forefront and be appreciated. Typically developing peers, on the other hand, had the perception in the context of characteristics (physical characteristics) valid for everyone rather than creating a perception of similarity based on their individual differences. Recent studies reported that children did not understand racial categories, individual differences were more important for them rather than cultural differences, and they distinguished people by the characteristics when categorizing or describing the other individuals (for example, the color of their clothes or someone who ran faster in the game) (Kowalski and Lo, 2001). The children who learnt observing individual differences and analyzing the reactions and discourses given to different situations (Derman-Sparks, 1989) had a prejudice against a group or included themselves in a group. Thus, the feelings of social identity and self-creation were strengthened (Kowalski and Lo, 2001).

Similarly, it was observed that the students with typical development regarded especially physical characteristics in terms of the features distinguishing from the others. Ekmişoğlu (2007) stated that physical features attracted attention because of being noticed easily by students. Furthermore, it was possible to consider that the students emphasized physical differences with the information they learned from teachers or textbooks at school (MNE, 2018; MNE, 2019a; MNE, 2019b). It was observed that gifted students, on the other hand, made an evaluation depending upon their achievement levels, knowledge levels, abilities, characters, and interests, and their giftedness rather than the physical characteristics distinguishing them from the others.

When the perceptions of gifted students and their typically developing peers towards their appear in the eyes of the "other" were analyzed, it was observed that they had positive evaluations in general, but there were also negative elements in the perceptions of students with typical development. According to Havinghurst, getting along with peers during the childhood was a developmental task. Because children accepted by their peers were possible to meet the need for social approval and this was essential for social development (Yurtal, 2004). Furthermore, it was also possible to state that gifted students created a perception towards their special situation to be efficient upon the perceptions of the others. Ataman (2004) expressed those gifted students needed to be noticed by the others to be successful.

Moreover, it was possible to reveal according to the perceptions of gifted students that they considered that "others" would want to play with them, but they would not want to study and get along with them. This negative opinion was possible to be interpreted as a negative self-perception for the children. Or it was possible to be concluded that they considered appropriate to their developmental characteristics. Ataman (2004) and Özbay (2013) stated that gifted students wanted to study individually, whereas Bencik & Metin, (2006) stated them to think making mistakes while studying with the others. At the end of his study, Taytaş (2022) concluded that gifted students were more perfectionist and had the sense of responsibility when compared to students with typical development, and he revealed these students to have problems as result of this. It could be expressed that typically developing peers had the perception that "others" would want to play, study and get along well with them. Senemoğlu (2018) and Şişman (2014) reported that the way children interacted with others affected their self-concepts and attitudes towards life, and acceptance by the others contributed upon positive personality development. In addition, the children loved by the others were possible to be considered as a happy individual with the sense of love and trust in future. Teichman (2001) determined that individuals' perspective towards the others was shaped at an early age, and cognitive and personal development affected this.



As could be understood here, gifted students had the perception that they could not communicate effectively with the others, although they considered that they had a positive image of themselves in the eyes of them. Bencik and Metin (2006) stated that gifted people could have problems in their relationships with the others because they wanted to make friends with elder individuals with similar characteristics. Bayrı and Özdemir (2022) stated at the end of their study that gifted students had high standard schemes in comparing themselves with their peers, and therefore, they experienced unhappiness, reluctance, anger and anxiety. Typically developing peers, on the other hand, seemed to have a positive perception that the others would want to study and get along well with them although they sometimes had a negative perception of themselves in the eyes of others. Aktepe (2018) stated that individuals' positive thinking about themselves was an indicator of high self-confidence. For this reason, it was considered that the self-perceptions of students with typical development were also positive.

Similarly, the effect of being diagnosed as gifted was observed in their perceptions towards the phenomenon of best friend. Bencik and Metin (2006) reported that gifted individuals liked communicating with gifted people like themselves, whereas Sezer (2015) stated that they had problems with each other due to their different interest, intelligence and learning speed from the ones with typical development. As result of this, it was possible to determine that gifted students' perception of the other was in a less inclusive quality.

It was considered depending upon the results obtained from the research that it was remarkable to support the development of students in an inclusive teaching process as much as possible considering the effect of being diagnosed as gifted in creating self-perceptions of gifted students. It was noticed that it was important for gifted students to study in cooperative learning groups especially with their typically developing peers within the context of tasks appropriate for their level and to create common products due to their perceptions that the others liked and thought positively about them but did not want to spend time and cannot get along well with them. Furthermore, it was suggested that further academic studies should be carried out on the mirror self-perceptions of especially gifted students considering that mirror self-perceptions were efficient upon creating the students' perceptions of the "other" and this perception affected both self-perceptions and social relations of students.

## REFERENCES

- Aamodt, S. ve Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz*. (Çev. C. Duran). İstanbul: NTV Yayınları.
- Aktepe, V. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 757-772.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Aydın, B. (2014). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218-223.
- Barnett, L., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 61-66.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bauman, Z. (2011). *Postmodern etik*. (Çeviri Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Bayrı, H., & Özdemir, H. P. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılma düzeylerinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(81).
- Bencik S. & Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.

- Berger, P. ve Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası*. (V. Saygın Ögütü, Çeviri). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16 (4), 294-297.
- Çapar, M. (2004). *Türk ulusal eğitim sisteminde öteki ve ötekine yaklaşım*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, İ. (2006). *Uluslararası ilişkilerde 'öteki' kavramı ve Avrupa Birliği ile İslam Konferansı Örgütü'nün 2002 İstanbul buluşmasında 'Türk modeli' söylemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M., ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- De Melendez, W. R. ve Beck, V. (2018). *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*. Cengage Learning.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Freud, S. (1940). Part I. The nature of mind. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21, 27-84.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature based on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35.
- Habermas, J. (2012). *'Öteki' olmak 'Öteki'yle yaşamak*. (İ. Aka, Çeviri) YKY Yayınları: İstanbul.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, 50, 551-554.
- Kocadağ, Ş. (2019). *Sosyal bilgiler ortaokul öğretim programının ötekileştirme olgusu açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Kowalski, K. ve Lo, Y. F. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels, and sociocultural information on the development of ethnic/racial bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 444-455.
- Kowalski, K. ve Lo, Y. F. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels, and sociocultural information on the development of ethnic/racial bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 444-455.
- Kwan, P. C. F. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual giftedness and some implications for programmed planning. *Educational Psychology*, 12(1), 37-62.
- Leana -Taşçılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47, (2), 1- 20.
- Mahler, M. S. (1967). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15(4), 740-763.

- Mahler, M. S., Pine, F. ve Bergman, A. (2003). *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*. (A. N. Babaoğlu, çeviri). İstanbul: Metis Yayınları.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- May, K. M. (1990). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17(2), 105-109.
- MEB, (2018). *İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4*. Ankara: Tuna Yayınları
- MEB, (2019a). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: Evren Yayınları
- MEB, (2019b). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2*. Ankara: MEB Yayınları
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metin, N. & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim (37)*, 163, 3-16.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Türkiye'de özel eğitim hizmetleri. (Çitil, M. ve Sak U. Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri) Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- ÖEHY (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir*.
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4
- Paker, M. (2007). Paker ile söyleşi: Öteki korkusu. *Birikim Dergisi*. (Erişim Tarihi: 07.10.2007). <http://birikimdergisi.com/guncel/murat-paker-ile-soylesi-oteki-korkusu>.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190-194.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*, Ankara: Maya Akademi.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal- duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1),139-163.
- Sarıca, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schnapper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde öteki ile ilişki*, (A. Sönmezay, Çeviri). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Seefeldt, C. Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (S. C. Keskin, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademi.
- Selçuk, M. (2008). Who am I between "US" and "THEM"?. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 103(5), 511-516, DOI: 10.1080/00344080802426954
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317- 333.
- Solso, R. L. Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn, Çeviri). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Şengül, A. (2007). Edebiyatta ötekilik meselesi ve Türk edebiyatında 'öteki'. *Karadeniz Araştırmaları*, (15), 97-116.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

- Taytaş, M. (2022). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde depresyon: derleme çalışması. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(18), 45-54.
- Teichman, Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in human figure drawings. *Developmental Psychology*, 37(6), 749.
- Tosun, A. (2015). *Kendini ve ötekini tanıma bağlamında din öğretiminde dünya görüşü modeli*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wadsworth, B. J.,(2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı* (Selçuk, Z., Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Wu, W., West, S. G. ve Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of educational psychology*, 102(1), 135-152.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. F. (2019) *Günlük yaşamda farklılıkları ötekileştirme üzerine sosyolojik bir araştırma*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yurtal, F. (2004). Name-calling and peer beliefs among primary school children in Turkey. *Pastoral Care in Education*, 22(2), 39-41.

# Uzaktan Eğitim Sürecindeki Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programlarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

## Investigation of School Guidance and Psychological Counseling Programs in Distance Education Process According to Student and Teacher Views

Emre KAPLAN<sup>1</sup> Şener ŞENTÜRK<sup>2</sup>

Atıf:

Kaplan, E. ve Şentürk, Ş. (2022). Uzaktan eğitim sürecindeki okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 436-460, DOI: 10.57135/jier.1169210

### Öz

Bireylerin, öğrenme ihtiyaçlarının sürdürülebilir kılınabilmesiyle yaşam boyu öğrenme anlayışı doğrultusunda sürekli gelişim isteği uzaktan eğitimin önemini artırmıştır. Amacı eğitim faaliyetlerinin sınırlılıklarını zamansal ve mekânsal anlamda en aza indirgeyerek bireyi merkeze alan bir anlayışla anlamlı öğrenmelere katkı sağlamak olan uzaktan eğitim, Çin’de başlayarak dünyayı saran Covid-19 pandemisi döneminde hayatımıza yerleşerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde önemli rol oynamıştır. Bu dönemde birçok alanda yaşanan değişimler eğitim-öğretime de yansımış, eğitim-öğretimin sistematikliğini oluşturan programlar güncellenerek uzaktan eğitimdeki yerini almış, güncellenen programlardan bir tanesini de okul rehberlik ve psikolojik danışma programları oluşturmuştur. Bu programlar bireylerin; yeteneklerinin, ilgilerinin, tutumlarının, güçlü, zayıf yönlerinin farkına varmasını sağlayarak bütünsel gelişimlerini desteklemekte psikolojik anlamdaki ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli rol oynamaktadır. Buradan hareketle araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim faaliyetleri boyunca uygulanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının; bireylerin bütünsel gelişimlerine katkı sağlamada, var olan ihtiyaçlarını gidermede yer verdiği hedefleri, bu hedefleri uygulamada kullanılan çalışmalarını ve çalışmaların bireylere sağladığı faydaları incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırmalardan yararlanılan bu çalışmada; Trabzon, Samsun ve Erzurum illerinin ortaokul kademesinde görev yapan 20 okul psikolojik danışmanı ile aynı kademedeki 43 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş, analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; pandemi döneminin ortaya çıkardığı olumsuz koşullara rağmen öğretmen ve öğrencilerin programlarda yer verdikleri hedeflere ulaşmada özenli davrandığı, hedeflere ulaşılırken seminer, etkinlik çalışmaları (broşür, bilgi metinleri, dijital bülten, söyleşi...), rehberlik hizmetleri, çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı; bunların bireylere bilgi, beceri ve farkındalık yaratarak olumlu ve anlamlı sonuçlar oluşturduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, program, rehberlik, psikolojik danışma, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı

### Abstract

With the sustainability of learning needs of individuals, the desire for continuous development in line with the understanding of lifelong learning has increased the importance of distance education. Distance education, whose aim is to contribute to meaningful learning with an understanding that focuses on the individual by minimizing the limitations of educational activities in temporal and spatial terms, has played an important role in the continuation of educational activities by being placed in the middle of our lives during the Covid-19 pandemic, which started in China and engulfed the world. Changes experienced in

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun-Türkiye, emre72738@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-8231-2520

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun-Türkiye, egitimhekimi@gmail.com, orcid.org/ 000-0002-0672-7820

many fields in this period were also reflected in education, the programs that formed the systematicity of education and training were updated and took their place in distance education, and one of the updated programs was school guidance and psychological counseling programs. These programs include individuals; It has an important place in meeting their psychological needs by revealing their potential, supporting their holistic development by enabling them to realize their abilities, interests, attitudes, strengths and weaknesses. Therefore, the research shows that the school guidance and psychological counseling programs implemented throughout the 2020-2021 educational activities; It aimed to examine the goals that individuals include in contributing to their holistic development and meeting their existing needs, the studies used in applying these goals and the benefits of the studies to individuals. In this study, which used qualitative research; there were 20 school counselors working in the secondary schools in Trabzon, Samsun and Erzurum provinces and 43 students at the same level. The data of the research is semi-structured interview and the content analysis method was used in the analysis of the research. The findings showed that despite the negative conditions of the pandemic period, teachers and students were attentive in reaching the goals included in the programs, seminar, activity studies (brochure, information texts, digital bulletin, video, interview), guidance services, various methods and techniques were used while reaching the goals; it has been determined that these create positive and meaningful results by creating knowledge, skills and awareness on individuals.

Keywords: Distance learning, program, guidance, psychological counseling, school guidance and psychological counseling program

## GİRİŞ

İnsanlığın ortaya çıktığı ilk yıllardan günümüze kadar gelen süreçte dünya sürekli bir değişim içerisinde yer almış bu değişimlere uyum sağlamaya çalışan insanoğlu kendini geliştirerek varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Geçmişten günümüze kadar gelen süreçte ortaya çıkan bu değişimlerin gerçekleşmesini sağlayan birçok faktör belirleyici unsur olmakla birlikte bu faktörlerden birini de bireyler oluşturmuştur. Bireylerin, değişen ve gelişerek yenilenen hayat şartlarına uyum sağlamaya çalıştıkları dönemlerde fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik açıdan birçok faktörle karşı karşıya kaldığı görülmüş bunlara adapte olabilmek adına da farklı yollar denenmiştir. Bu yolların başında uzun yıllardır varlığını koruyarak günümüzde de geçerliliğini sürdüren, bireylere doğrudan veya dolaylı yaşantılarla kazanımlar elde ettirip yeni durumlara daha iyi uyum sağlayabilmelerine yardımcı olan; yaşamlarını devam ettirebilecek bilgi, beceri ve deneyimler aracılığıyla gelişimlerini tamamlamalarına olanak sağlayan eğitim gelmektedir.

Eğitim; bireylerin zihinsel, bedensel, sosyal ve psikolojik açıdan bir bütün olarak gelişimini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen kasıtlı, kurallı ve sistemli uğraşlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Oral ve Yazar, 2020, s. 3-6). Bireylerin bir bütün halinde gelişmesini sağlamak, değişen ve gelişen dünyaya daha iyi uyum sağlayabilen nesiller yetiştirmek için önemli bir faktör olarak yerini alan eğitim bireylere iki farklı şekilde sunulmaktadır. Yaşamın içinde kendiliğinden gerçekleşip gözlem ve taklit yoluyla ait olunan gruptaki bireylerden etkilenerek öğrenilen, gelişmiş öğrenmelerin olduğu ve sosyal hayatın yansıması olan faaliyetler bütününe informal eğitim denilirken önceden hazırlanmış belirli bir çerçeve program dahilinde yürütülen, zaman ve mekân kavramıyla birlikte alanında uzman olan öğreticiler tarafından uygulanan kasıtlı, kurallı ve sistematik faaliyetler bütününe de formal eğitim adı verilmiştir. Hazırlanan çerçeve programlar dahilinde okul çatısı altında verilen eğitimler formal eğitim kapsamında yer almakta bu çerçeve programlardan bir tanesini de Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları (ORPDP) oluşturmaktadır. ORPDP; bireyin yeteneklerinin, ilgilerinin, tutumlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasını sağlayarak bütünsel gelişimlerini desteklemek, bireylerde var olan potansiyelleri tam olarak açığa çıkarmak ve psikolojik anlamdaki ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okullar için hazırlanan tasarımlardır. Bu programlar tasarımları; MEB'in belirlediği genel hedefler, Rehberlik İl Danışma Komisyonunun oluşturduğu yerel hedefler düzeyinde; eğitim kurumlarının ve o kurumlardaki bütün paydaşların ortaya çıkarttığı ihtiyaçlar doğrultusunda son şeklini alarak uygulamaya hazır hale gelmektedir. Hazırlanan programlarla birlikte bireylerin bütünsel gelişimlerine katkı sağlamak eğitimin her paydaşının sorumluluğu haline gelmekte bu sorumluluk sahibi paydaşların

başında da okulların rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini yürüten okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanları bireylerin ilgilerini, yeteneklerini, kişilik özelliklerini tanıması ve anlaması, çevresine sağlıklı şekilde uyum sağlayabilmesi; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanda karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları üretip bireyin kendisi için en uygun kararı almasına yardımcı olabilmesi için sunulan hizmetlerin yürütülmesinden sorumlu kişilerdir. Bu kişilerin sunduğu hizmetler sonucunda bireylerde birtakım değişimler meydana gelmekte bu değişimlerin hızı, yönü, bireyin ve toplumun beklentileri yaşama uyumlarını etkilemektedir. Bütün bu etkenlere birde insanın hayatını derinden etkileyerek yaşamlarının değişimine neden olabilecek olaylar eklendiğinde bu uyum daha da zorlaşmaktadır. Covid-19 gibi yaşamın her alanını derinden etkileyen bir salgının yaşanması da bu uyumu zorlaştıran etkenlerden biri olmakla birlikte bu tipten gelişmeler psikolojik anlamdaki destekleri daha da önemli hale getirmektedir.

2019 yılının başlarında görülmeye başlayan Covid-19 salgını özellikle sağlık alanı olmak üzere ekonomi, sosyoloji, eğitim gibi birçok alanı zincirleme şekilde etkilemiş ve insanların yaşamlarında birtakım değişikliklere gitmesine neden olmuştur. Etkilenen alanların başını çeken eğitim alanında yaşanan en büyük değişiklik yüz yüze uygulanan eğitim faaliyetlerine ara verilip online platformlara geçişi sağlayan uzaktan eğitim aracılığıyla olmuştur. Geçmiş uzun yıllara dayanan fakat salgın sürecinde hayatımızın tam ortasında yer alarak popülerliğini daha da arttıran uzaktan eğitim uygulamaları, eğitim alanının teknolojiyle bütünleşmesiyle birlikte bireylere eş zamanlı ve eş zamansız yollarla sunulurken bu alanda önemli bir yer edinmiştir. Covid-19 sürecinde geçirilen yaşantılar ve geçmişte bu alanda yapılan çalışmalarla elde edilen deneyimler sonucunda; teknolojinin kendini sürekli yenilemesi, bireylerin yüz yüze aldıkları eğitimlerin ihtiyaçları karşılamadaki yetersizliği ve yaşam boyu öğrenme anlayışının yaygınlık kazanmasıyla birlikte bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve değiştirmeleri uzaktan eğitimi zorunlu bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bütün bu durumlardan hareketle eğitim uygulamalarının sistematiğini oluşturan programlar da birtakım değişikliklere uğramış, kendini güncelleyerek uzaktan eğitim sürecindeki yerini almıştır.

### **Uzaktan Eğitim**

Bireyler, artan ihtiyaçlar doğrultusunda aldıkları eğitimleri yeterli görmeyerek gelişen teknolojik faaliyetlerle birlikte eğitim alanında karşılaştıkları bazı sınırlamalardan kurtulmak istemiş ve yaşam boyu öğrenme anlayışı doğrultusunda kendilerini sürekli olarak geliştirme isteğinde bulunmuşlardır. Bu istek yüz yüze eğitim uygulamalarına alternatifler oluşturulmasını sağlamış uzaktan eğitim anlayışının hayatımızda yer edinmesinde önemli bir faktör oluşturmuştur. Günümüz eğitim faaliyetlerinde kullanılma sıklığını arttırarak yüz yüze eğitimin en önemli alternatifi konumuna gelen uzaktan eğitim uygulamaları öğrenci merkezli bir sistemi benimsemesiyle her öğrencinin kendi hızında, kendi öğrenme seviyesi ve stiline göre zaman-mekân kısıtlamasını kaldırarak eğitim almasının önünü açmış eğitim ihtiyaçlarını karşılamada sunduğu bu farklılıklarla birlikte bireylerin öğrenme faaliyetlerine çeşitlilik kazandırmıştır. İlk olarak Wisconsin Üniversitesinin 1892 yılı kataloğunda kullanılarak hayatımıza giriş yapan bu kavram farklı araştırmacılar tarafından incelenerek literatürde yer edinmiştir. Kılınç (2015) uzaktan eğitimi, öğrenci ve öğretmeni yüz yüze gelmeyecek şekilde konumlandırarak çeşitli iletişim araçları yardımıyla belirli bir merkezden yürütülen eğitim uygulamaları anlamına geldiğini dile getirirken Kaçan ve Gelen (2020) uzaktan eğitime, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini iletişim teknolojileri aracılığıyla senkron ve asenkron olacak biçimde sunması çalışmalarını adını vermiştir. Elektronik öğrenme ya da e-öğrenme gibi farklı şekillerde de kullanılan uzaktan eğitim kavramı; televizyon, internet veya bilgisayar ağı bulunan bir platform üzerinden sunulan web tabanlı eğitim uygulamaları sistemi olarak da tanımlanmıştır (Tolunay Ateş, 2014). Yapılan tanımlamalar farklı olsa da uzaktan eğitimdeki temel amaç; eğitim faaliyetlerinin sınırlarını zamansal ve mekânsal anlamda teknolojik uygulamalar yardımıyla en aza indirmeye çalışmak, bireyi merkeze alan bir anlayışla ilerleyerek anlamlı öğrenmelerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır.

## Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Dünyada meydana gelen bilimsel, teknik ve toplumsal alanlardaki değişimler birçok alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Öğretmen ve program merkezli ilerleyen eğitim süreci bu gelişmelerin de etkisiyle yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmış ve geleneksel eğitim anlayışını oluşturan öğretim ve yönetim boyutuna öğrenci kişilik hizmetlerinin eklenmesiyle birlikte çağdaş eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Çağdaş eğitim Altıntaş'a (2015) göre öğrencileri bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal anlamda bir bütün olarak gelişimlerini desteklemek için yürütülen faaliyetler olarak tanımlanır. Çağdaş eğitimin ayrılmaz parçası olan öğrenci kişilik hizmetleri de kendi içerisinde farklı hizmetler içeren özgün bir boyut olarak yerini almıştır. Bu boyut sosyal ve eğitsel etkinlikleri, sosyal yardımları, özel eğitim ve özel yetiştirmeleri, sağlık, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini içerisinde barındıran çağdaş eğitimin en önemli parçasıdır. Temel amaç bireyleri merkeze alarak maximum düzeyde ve bir bütün halinde gelişimlerini sağlamaktır. Bu gelişimi destekleyecek en önemli öğrenci kişilik hizmetlerinin başında da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gelir.

Literatürde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili farklı tanımlamalar mevcut olup bu tanımlamalardan birçoğuna şu şekilde yer verilmiştir. Rehberlik, bireylere kendilerini anlaması, çevresinde bulunan olanakları fark etmesi ve doğru kararlar vererek kendini gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel yardım süreci olarak tanımlanır (Kuzgun, 2000, s. 5.). Yine Kuzgun (2006) tarafından incelenmesi yapılan rehberlik, bireylere modern dünyanın ihtiyacı olan mutlu ve üretici insanlar olmaları için gereken nitelikleri kazandırmak amacıyla alanında uzman kişilerce sunulan faaliyetler bütünü olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre ise rehberlik, bireyin sorunlarını çözebilmesi, kendini anlayabilmesi, var olan kapasitesini en üst seviyeye çıkarabilmesi, gerçekçi kararlar verebilmesi, çevresine uyum sağlayabilmesi ve böylelikle kendini gerçekleştirebilmesi için uzmanlar tarafından sağlanan psikolojik yardımlar sürecidir (Bayar ve Ekim, 2021).

Psikolojik danışma Kuzgun' a (2011) göre çeşitli nedenler sonucunda uyum sorunu yaşayan, kendini yalnız hissedip başarısız ve değersiz gören bireylere sorunlarının altında yatan nedenleri ve çözüm yollarını göstermede yardımcı olmak, kendini tanımak ve anlamak isteyen bireyler için sunulan hizmetler şeklinde tanımlanabilir. Yayla (2016) psikolojik danışmayı, bireyin karar verme, problem çözme gibi becerilerini geliştiren, bireye gelişimsel anlamda yardımcı olmak için kurulan geliştirici, aynı zamanda da iyileştirici bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımlama olan Tan' a (1992) göre psikolojik danışma; problemlili kişi ile onun probleminin çözümüne yardımcı olabilecek uzman kişi arasında problemin çözümüne yönelik olarak yapılan yardım süreci olarak ifade edilir.

## Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları

Program günlük yaşamımızda sıklıkla kullandığımız sözcükler arasında yer almakta ve izlenice, okullarda haftanın belirli günlerinde belirli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge gibi farklı anlamlar içermektedir. Program sözcüğünün eğitim odaklı kullanılması 1820 yılına dayanmakta eğitime dayalı olarak hazırlanan programlar literatürde farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bobbit (1924) eğitim programını bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için gerekli olan planlı ve plansız yaşantılar düzeneği olarak tanımlarken Demirel (2020) programı, öğrenenlere okul içinde ve dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Oral ve Yazar (2020) eğitim programını, çocuğun okul içinde ve okul dışında edindiği tüm öğrenim yaşantılarını içine alan kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram şeklinde tanımlayarak literatürde yer edinmiştir.

Yukarıda tanımlamaları yapılan programlar eğitim alanında farklı formatlarda karşımıza çıkabilmekte onlardan bir tanesini de ORPDP oluşturmaktadır. Öğrencilerin; yeteneklerinin, ilgilerinin, tutumlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasını sağlayarak bütünsel gelişimlerini desteklemek, var olan potansiyellerini tam olarak açığa çıkarmak ve psikolojik anlamdaki ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmak için bu programlar eğitimde önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle bu ihtiyaçları programlara yansıtan ve



okuldaki tüm personelin aktif katılımıyla uygulanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programları okuldaki eğitim programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Programların temel uygulayıcısı olan okul psikolojik danışmanlarının bu programın uygulanmasında önemli görevleri vardır. Bir yandan öğrencilere uygulanması gereken faaliyetleri yürüten okul psikolojik danışmanları; diğer yandan programlarda bulunan rehberlik etkinlikleri ile ilgili olarak hem bu etkinlikleri yürüten öğretmenlere yardımcı olabilir hem de uygulamada özel yetkinlik isteyen etkinliklerin sağlıklı şekilde yürütülmesinde görev alabilir. Ayrıca eğitim faaliyetlerinin düzenli işlenmesinde üzerinde sorumluluk bulunduran tüm paydaşların rehberlik ihtiyaçlarını göz önüne alarak konsültasyon hizmetlerini sunabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarındaki Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programlarının etkililiğinin öğretmen ve öğrenci görüşleriyle incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1)Uzaktan eğitim sürecindeki ORPDP’de öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik olarak yer verilen çalışmalar nelerdir?
- 2)Öğrencilere yönelik olarak uygulanan çalışmalarda yer verilen faaliyetler ve bu faaliyetlerin öğrenciler üzerinde sağladığı etkiler nelerdir?
- 3)Eğitimin diğer paydaşlarını oluşturan öğretmenler ve velilere yönelik olarak uygulanan çalışmalarda kullanılan faaliyetler ve bu faaliyetlerin bireyler üzerinde ortaya çıkardığı etkiler nelerdir?

### **YÖNTEM**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bütüncül bir bakış açısını esas alarak algıları ve olayları doğal ortamında gerçekçi bir şekilde ele alan ve insanların onlara yükledikleri anlamları yorumlamaya çalışan yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Altunışık ve Diğerleri, 2010). Durum çalışması ise bir veya birkaç durumun temel alınarak gözlem, görüşme, doküman analizi gibi tekniklerle derinlemesine incelendiği, durumların farklı bakış açısıyla incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2021-2022 yılı içerisinde Trabzon, Samsun ve Erzurum illerindeki ortaokul kademesinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarıyla yine aynı kademe öğrenim gören öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bu illerin seçilmesinin sebebi kolay ulaşılabilir ve elverişli örneklem olmasından kaynaklanmaktadır. Patton (2005) bu örneklem yöntemini mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan, nitel araştırmalarda çok sık kullanılan strateji olarak tanımlamıştır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durum çalışmalarıdır (Marschall ve Rossman, 2014). Bu örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılar belirlenirken gönüllülük esasının yanı sıra; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 salgını nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları sırasında okullarda aktif olarak rol almaları ön koşul olarak aranmıştır. Ön koşulu sağlayan okul psikolojik danışmanları ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı, araştırma verilerinin nasıl toplanacağı ve verilerin nerede kullanılacağı hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılmıştır. Yapılan ön görüşmeler sonucunda araştırma 20 okul psikolojik danışmanı ve 43 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan her bir katılımcıya kod numarası vermiş olmak kaydıyla okul psikolojik danışmanları “PD1, PD2, PD3”, öğrenciler de “Ö1, Ö2, Ö3” biçiminde adlandırılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Katılımcı	Değişken	Alt Değişken	N	%
PD	Cinsiyet	Kadın	13	65
		Erkek	7	35
	Eğitim Düzeyi	Lisans	13	65
		Yüksek Lisans	7	35
	Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Fakültesi	16	80
		Lisans Tamamlama Programı	2	10
		Diğer	2	10
	Hizmet Süresi	1-5 Yıl	9	45
		6-10 Yıl	4	20
		11-15 Yıl	4	20
16-20 Yıl		2	10	
21-25 Yıl		1	5	
Öğrenci	Cinsiyet	Kız	22	52
		Erkek	21	48
	Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	7	16,3
		6.Sınıf	12	27,9
		7.Sınıf	10	23,3
		8.Sınıf	14	32,6

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar sonucunda araştırma 13'ü kadın 7'si erkek; eğitim düzeyine göre 13'ü lisans 7'si yüksek lisans; mezun olunan bölüme göre 16'sı eğitim fakültesi, 2'si lisans tamamlama programı ve 2'si diğer; hizmet süresine göre 9'u 1-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 1'i 16-20 yıl ve 1'i 21-25 yıl arası görev yapan olmak üzere toplamda 20 okul psikolojik danışmanı 22'si kız, 21'i erkek; sınıf düzeylerine göre 7'si 5. Sınıf, 12'si 6. Sınıf, 10'u 7. Sınıf ve 14'ü 8. Sınıf olmak üzere toplamda 43 öğrenciden oluşmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Form oluşturulurken, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan "Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzu" esas alınmıştır. Kılavuz temeline göre oluşturulan görüşme soruları, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalında uzman iki öğretim üyesi ile MEB ortaokul kademesinde görev yapan iki Okul Psikolojik Danışmanının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzeltmelerden sonra forma son hali verilmiştir. Formda Okul Psikolojik Danışmanları'na programların oluşturulması, bilinçli teknoloji kullanımı, psikolojik sağlık, kullanılan ölçme araçları, sunulan rehberlik hizmetleri, özel eğitim hizmetine yönelik yapılan çalışmalar başlıklarından oluşan toplamda 6 soru; öğrencilere ise Covid-19 pandemisine yönelik çalışmalar, bilinçli teknoloji kullanımı, psikolojik sağlık, kullanılan ölçme araçları, uygulanan rehberlik hizmetleri başlıklarından oluşan toplamda 5 soru yer almıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Eğitim araştırmalarında genel olarak yazılı belgeler, günlükler ve görüşmelerin analizinde kullanılan (Patton, 2002) içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde

bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleme ve yorumlama şeklinde tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buradaki temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramların birbiriyle olan ilişkilerine ulaşmak olarak nitelendirilebilir.

Katılımcılara Pandemi döneminde uygulanan ORPDP uygulamalarına yönelik olarak sorular sorulmuş, sorular yazılı şekilde cevaplanmış olup elde edilen veriler, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın görüşme sırasına göre numaralandırılmış ve kodlar verilerek dönüştürülmüştür. Kodlanan veriler Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesine gönderilmiş, kodlamalar üzerindeki görüşleri alınarak gönderilen kodlamaların aynı kalması konusunda karar kılınmıştır. Bu işlemlerin ardından araştırmadan elde edilen veriler sonucunda oluşturulan kodlamalar tablolar haline getirilmiştir. Ayrıca katılımcıların cevaplarının yüzde ve frekans bilgileri de hesaplamaları yapılarak araştırmada yer almıştır.

## BULGULAR

Yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda araştırmaya ait bulgular oluşturulmuş oluşturulan bulgular 2 ana başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki okul psikolojik danışmanlarına ait bulgulardan oluşmakla birlikte ikinci ana başlık öğrencilere ait bulgulardan oluşmuştur.

### Okul Psikolojik Danışmanlarına İlişkin Bulgular

#### Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde ORPDP hazırlanmasının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. UE Sürecinde ORPDP Hazırlanmasına İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Online Platformlar Aracılığıyla	17	62,96
Yüz Yüze	10	37,04
Toplam	27	100,00

Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecindeki ORPDP hazırlanmasına yönelik görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; online platformlar aracılığıyla (n=17) ve yüz yüze (n=10) şeklindedir. Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde ORPDP hazırlarken süreç içerisinde yapılan toplantılar ve yürütülen hizmet işlerinde daha çok online platformları tercih ettikleri görülmüştür. Yine bu dönemde programın hazırlanması ve yürütülen hizmet işlerini yüz yüze olacak şekilde gerçekleştiren okul psikolojik danışmanları da araştırmada mevcuttur.

Bu kodlar altında görüş belirten Okul Psikolojik Danışmanlarına ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Bu süreçte sürekli iletişim halinde olunan rehberlik zümresiyle Pandemi dönemini de göz önüne alarak Okul Rehberlik Planını Zoom ve telefon yardımıyla hazırladık. Hazırlanan plan daha sade ve kapsamı dar bir plandı. Süreç içerisinde okul idaresi ve rehberlik zümresi toplantılarını online şekilde gerçekleştirdi. Toplantılarda içinde bulunulan süreç göz önüne alınarak gündem maddeleri belirlendi. Yapılan bütün toplantılar Zoom üzerinden gerçekleştirildi.” (PD1)*

*“Okul Rehberlik Yürütme Komisyonu okul müdürü ve her sınıf düzeyinden 1 sınıf öğretmeni olacak şekilde oluşturuldu. Oluşturulan komisyon yüz yüze olacak şekilde bir araya getirildi. Uzaktan eğitim sürecinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı e-rehberlik üzerinden okulun ihtiyaçları,*

*komisyon üyelerinin hedefleri, RAM'in hedef ve beklentileri gözetilerek kararlaştırıldı. Ardından hazırlanan program RAM' a yönlendirildi. RAM'da yüz yüze olacak şekilde programın son hali kararlaştırıldı.” (PD8)*

*“Bu süreçte komisyonumuz okul müdürü önderliğinde oluşturuldu. Oluşan komisyon ve hedefler gözetilerek o senenin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı hazırlandı. Programın hazırlanması yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirildi. Sene boyunca yaptığımız değerlendirme toplantıları Zoom üzerinden ve bazı aralıklarla yüz yüze olacak şekilde yapıldı.” (PD17)*

### **Bilinçli Teknoloji Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde “Bilinçli Teknoloji Kullanımı”na ilişkin kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. UE Sürecinde Bilinçli Teknolojik Kullanımına Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalara İlişkin Temaların Dağılımı**

Kodlar	N	(%)
Seminer Çalışmaları	20	48,78
Etkinlik Çalışmaları		
Broşür	9	21,95
Video	5	12,20
Aktiviteler	3	7,32
Bilgi Metinleri	2	4,88
Dijital Bülten	1	2,44
Bireysel Görüşmeler	1	2,44
Toplam	41	100,00

Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde “Bilinçli Teknoloji Kullanımı”na yönelik görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; seminer çalışmaları (n=20), broşür (n=9), video (n=5), aktiviteler (n=3), bilgi metinleri (n=2), dijital bültenler (n=1) ve bireysel görüşmeler (n=1) şeklindedir. Uzaktan eğitim sürecinde “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” MEB tarafından genel hedef olarak belirlenmiştir. ORPDP yer verilen bu hedefe yönelik olarak yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre 41 farklı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar içerisinde en çok uygulanan faaliyetin bireylerin “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” konusunda bilgi sahibi olmalarını ve farkındalık düzeylerini arttırmalarını sağlayacak olan bilgilendirici seminer çalışmaları olmuştur.

Bu kodlar altında görüş belirten Okul Psikolojik Danışmanlarına ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Bilinçli Teknoloji kullanımına yönelik olarak veli, öğretmen ve öğrencilere bilgilendirici seminer çalışmaları düzenlendi. Bu çalışmalar teknolojik aletlerin kullanımı, sağladığı yarar ve zararlarla bireylerde bıraktığı hem fizyolojik hem de psikolojik etkiler üzerinde oluşturuldu.” (PD3)*

*“Bu süreçte öğrencilere yönelik olarak Bilinçli Teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirici seminer çalışmaları düzenlendi. Bu çalışmalar teknolojinin ne olduğu, yararlı ve zararlı yönleri, günlük teknoloji kullanım süresi, yararlı teknoloji kullanımının ne olması gerektiği ve dijital ayak izini içerisine alan uygulamalardan oluştu.” (PD16)*

*“Öğrenciler için bu süreçte Bilinçli Teknoloji kullanımına ilişkin dijital video ve afiş çalışmaları düzenlendi. Düzenlenen çalışmalar EBA üzerinden öğrencilere ulaştırıldı.” (PD8)*

*“Uyguladığımız envanterler aracılığıyla riskli öğrenciler belirlenerek bu öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirildi. Yapılan bireysel görüşmelerle öğrencilerin teknolojiye yönelik algıları tespit edildi ve doğru teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik çalışmalar gerçekleştirildi.” (PD18)*

### **Psikolojik Sağlık Konusuna Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde “Psikolojik Sağlık” konusuna ilişkin kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. UE Sürecinde Psikolojik Sağlığa Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalara İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Seminer Çalışmaları	19	52,78
Bireysel Görüşme	6	16,67
Etkinlik Çalışmaları Broşür	5	13,89
Söyleşi	4	11,11
Video	1	2,78
Bilgi Metinleri	1	2,78
Toplam	36	100,00

Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde “Psikolojik Sağlık” konusuna yönelik görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; seminer çalışmaları (n=19), bireysel görüşmeler (n=6), broşür (n=5), söyleşi (n=4), video (n=1), bilgi metinleri (n=1) şeklindedir. Uzaktan eğitim sürecinde “Psikolojik Sağlık” MEB tarafından genel hedef olarak belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre bireylere ilişkin bu konuda yapılan çalışmalara programlarda 36 farklı uygulama yapılarak yer verilmiştir. ORPDP yer verilen “Psikolojik Sağlık” konusuna ilişkin yürütülen en fazla uygulamanın bireylerin bu konu hakkında bilgi sahibi olması ve yaşanan olumsuzluklarla baş edebilmesi için yapılan bilgilendirici seminer çalışmalarının olduğu görülmüştür.

Bu kodlar altında görüş belirten Okul Psikolojik Danışmanlarına ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Bu süreçte öğrencilerin psikolojik sağlıklarını korumak için “duyguları tanıma ve öfkeyle başa çıkma” konularında seminer çalışmaları yapıldı. Ailelere yönelik olarak Pandemi dönemi de göz önüne alınarak “Pandemi döneminde anne-baba tutumları” adlı seminer çalışması gerçekleştirildi. Bu çalışmalarla gerek öğrencilerin gerekse velilerin psikolojik olarak rahatlatılması için gerekli çalışmalar koordineli şekilde yürütüldü.” (PD1)*

*“Bu dönemde Pandeminin getirdiği olumsuz etkiler düşünülerek bu konu üzerine çalışmalar gerçekleştirildi. Yapılan çalışmalar kaygı, stres, duyguları ifade etme, anlamlandırma, öfke kontrolü gibi konular üzerine gerçekleştirildi. Çalışmalar veli, öğrenci ve öğretmenlere Zoom üzerinden online olacak şekilde sunuldu. Çalışmaya katılımın oldukça fazla olması bu dönemi sağlıklı atlatabilmek açısından önemlidir.” (PD17)*

*“Yapılan seminerler dışında öğrencilerle online bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek bu sürecin maximum verimlilikle atlatılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirildi. Ailelerle yapılan bire bir online görüşmelerin yanında her hafta online olarak yaptığımız konuşmalar hem öğrenciler üzerinde hem de veliler üzerinde olumlu etkiler yaratarak kaygı düzeylerinin en az etkilenmesini ve bu sürece yönelik olumlu geri bildirimler sağladı.” (PD18)*

“Öğrencilere kaygı, stres ve duyguları anlama konularında bilgi çalışmaları verilmesinin yanı sıra bu çalışmalar broşür ve videolarla desteklendi. Yine veli ve öğretmenlere dijital broşürler, videolar ve söyleşi linkleri gönderilerek bu konuda bilgi sahibi olmaları için çalışıldı.” (PD5)

### Uygulanan Ölçme Araçlarına Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ölçme araçlarına ilişkin kodlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. UE Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Uyguladıkları Ölçme Araçlarına İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Anket	15	46,88
Form	7	21,88
Ölçek	4	12,50
Envanter	2	6,25
Ölçme Aracı Uygulanmadı	4	12,50
Toplam	32	100,00

Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları ölçme araçlarına yönelik görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; anket (n=15), form (n=7), ölçek (n=4), envanter (n=2) ve ölçme aracı uygulanmadı (n=4) şeklindedir. Bireylerin bir konu, olay veya duruma karşı var olan ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak amacıyla ölçme araçları önemli bir yer tutmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre ölçme araçları içerisinde en fazla uygulanan aracın anket olduğu ardından form ve ölçeklerinde bu süreçte uygulanan ölçme araçları içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Bu kodlar altında görüş belirten Okul Psikolojik Danışmanlarına ait bazı alıntılar şunlardır:

“...yine bu süreçte 8.sınıf öğrencilerine “Mesleki Değerlendirme Anketi” uygulanarak öğrencilerin kendilerini tanımaları ve gelecekte mesleki anlamda verecekleri kararları tespit edebilmeleri amaçlandı.” (PD16)

“Okulumuza yeni gelen 5.sınıf öğrencilerinin okula daha iyi uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak için ‘Bana Kendini Anlat Formu’ ve ‘Öğrenci Tanıma Formu’ araçları uygulandı. Öğrencilerin risk gruplarında yer alma durumlarını belirlemek grup ve birey bazında yapılacak çalışmaları ortaya çıkarabilmek için ‘Okul Risk Haritaları Formu’ uygulandı.” (PD11)

“...Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği”, “Sınav Kaygısı Ölçeği”, “Aile İlişkileri Ölçeği” gibi ölçme araçları uzaktan eğitimde kullandığımız ölçme araçlarıydı. Bu ölçme araçları riskli durumların tespiti ve müdahaleleri için kullanılmıştır.” (PD18)

“Bu dönemde öğrencilere yönelik “RİBA, Kimdir Bu, Bana Kendini Anlat, Okul Risk Haritası” ölçme araçları kullanılmış öğrencilerin daha iyi tanınması ve okulun rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının daha verimli şekilde karşılanması için bu ölçeklerin kullanılması amaçlanmıştır. Veli ve öğretmenlere yönelik olarak “RİBA” anketleri dışında bir ölçme aracı kullanılmamıştır.” (PD20)

### Uygulanan Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde uygulanan rehberlik hizmetlerine ilişkin kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. UE Sürecinde Uygulanan Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Grup Rehberliği	19	63,33
Bireysel Görüşme/Rehberlik	8	26,67
Bireysel Psikolojik Danışma	2	6,67
Grupla Psikolojik Danışma	1	3,33
Toplam	30	100,00

Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları rehberlik hizmetlerine yönelik görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; grup rehberliği (n=19), bireysel görüşme/rehberlik (n=8), bireysel psikolojik danışma (n=2) ve grupla psikolojik danışma (n=1) şeklindedir. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre birden fazla kişiye aynı anda yöneltilen grup rehberliği faaliyetlerinin en çok uygulanan çalışmalar içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Bu kodlar altında görüş belirten Okul Psikolojik Danışmanlarına ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Grup rehberliği olarak kurumumuzun kademesi düşünüldüğünde kişisel sosyal alana yönelindi. Bu alanda Bilinçli Teknoloji kullanımı ve Psikolojik Sağlık konularının dışında Sağlıklı Yaşam konusunda hem veli hem öğrenci hem de öğretmenlere çalışmalar düzenlendi. Uygulanan çalışmalar öğretmenlere hazırlanan bülten ve broşürler yardımıyla; velilere afiş ve Zoom üzerinden seminer çalışmaları olacak şekilde; öğrencilere de her sınıfın canlı dersine katılarak etkinlikler, videolar, sunumlar şeklinde düzenlendi.” (PD8)*

*“8. Sınıf öğrencilerine girecekleri merkezi sınav öncesindeki süreçte sınav kaygısı ve sınav sürecinde yapılması gerekenler konularında seminer çalışmaları düzenlendi. Yine okulumuzda bulunan diğer öğrencilere verimli ders çalışma, teknoloji kullanımı, öfke kontrolü, zaman yönetimi, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme konularında bilgilendirici seminer çalışmaları düzenlendi. Velilere yönelik olarak sınav hazırlık sürecinde çocukları olanlara sınav kaygısı ve kaygıyla baş etme konularında, sınav sürecinde yapılması ve yapılmaması gerekenlerle doğru süreç yönetimi hakkında Zoom üzerinden bilgilendirici seminer çalışmaları düzenlendi.” (PD16)*

*“Bu dönemde özel durumu olan öğrencilerle 2 haftada bir olmak üzere Zoom üzerinden gerekli görüldüğünde de yüz yüze olacak şekilde bireysel görüşmeler gerçekleştirildi. Bu dönemde bireysel görüşmeler yaparak öğrencilerin durumunu kontrol altında tutmak bizi zorlasa da gerekli taktirde yüz yüze görüşmeler yapmamız sürece işlerlik kazandırdı.” (PD4)*

*“Öğrencilerimizden gelen talepler doğrultusunda bireysel psikolojik danışma hizmeti verildi.” (PD7)*

### **Özel Eğitim Hizmet Alan Öğrencilere Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim hizmeti alan öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmalara ilişkin kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. UE Sürecinde Özel Eğitim Hizmeti Alan Öğrencilere Yönelik Yürütülen Çalışmalara İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Seminer Çalışmaları	10	34,48
Özel Eğitim Öğrencisi Bulunmamaktadır	6	20,69
Tanımlama ve Yönlendirme Hizmeti	5	17,24
Müşavirlik Hizmeti	5	17,24
Destek Eğitimi	3	10,34
Toplam	29	100,00

Okul Psikolojik Danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim hizmeti alan öğrencilere yönelik yürüttükleri çalışmalara ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; seminer çalışmaları (n=10), özel eğitim öğrencisi bulunmamaktadır (n=6), tanımlama ve yönlendirme hizmetleri (n=5), müşavirlik hizmetleri (n=5) ve destek eğitimi (n=3) şeklindedir. Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı farklılıklar gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürdürülen faaliyetler özel eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre özel eğitim hizmeti alan öğrencilere uygulanan 29 farklı faaliyet içerisinde bilgilendirici seminer çalışmaları en çok öne çıkan çalışmalar arasında yerini almıştır.

Bu kodlar altında görüş belirten Okul Psikolojik Danışmanlarına ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Okulumuzda bulunan destek odasından yararlanan öğrencilere kısa bir süre de olsa uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili bilgilendirici çalışmalar ve destek eğitimi yapıldı.” (PD1)*

*“Bu süreçte özel eğitim ile ilgili tanımlama koymak amacıyla “Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu” doldurtuldu. Bu formdan çıkan sonuçlar doğrultusunda gerekli öğrencilere yönlendirme işlemleri gerçekleştirildi. Özel eğitimde görevli öğretmenlerle iş birliği içerisinde ve iletişim halinde kalınarak uzaktan eğitim süreci yönetildi.” (PD2)*

*“Okulumuzda bulunan Özel Eğitim Hizmeti alan öğrencilerimize bu süreçte “Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kullanımı” ve “Karantınada Sürecinde Dijital Olarak Nasıl Sosyalleşileceği” konularında çalışmalar düzenlenmiştir.” (PD10)*

*“Yönlendirme alan öğrenciye öğrencinin ailesine ve öğretmenlerine süreç hakkında bilgiler verildi ve müşavirlik hizmetleri yürütüldü. Bu dönemde yine bu hizmeti alan öğrencilerle birlikte veli ve öğretmenlerle bireysel görüşmeler gerçekleştirildi.” (PD16)*

*“Bu süreçte imkânı olan öğrenciler için destek eğitim odaları açıldı ve pandemi koşulları düşünülerek bu çalışmaya katılabilen öğrenciler için yararlı çalışmalar düzenlendi.” (PD11)*

### Öğrencilere İlişkin Bulgular

Bu ana başlıkta araştırmadan elde edilen veriler sonucunda öğrencilere ait bulgulara yer verilmiştir.

### Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak katılımcıların cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.



Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	N		Toplam	(%)
	Kadın	Erkek		
5.Sınıf	3	4	7	16,3
6.Sınıf	7	5	12	27,9
7.Sınıf	4	6	10	23,3
8.Sınıf	8	6	14	32,6
Toplam	22	21		100,00

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar sonucunda araştırma 5.Sınıf düzeyinden (n=7), 6.Sınıf düzeyinden (n=12), 7.Sınıf düzeyinden (n=10) ve 8.Sınıf düzeyinden (n=14); kadın (n=22) ve erkek (n=21) olmak üzere toplamda 43 öğrenciyle yürütülmüştür.

### Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katıldıkları Araçlara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak katılımcıların uzaktan eğitime katıldıkları araçlara ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katıldıkları Araçlara İlişkin Bulgular

Uzaktan Eğitime Katıldıkları Araç	N	(%)
Bilgisayar	31	43,1
Telefon	26	36,1
Tablet	13	18,1
Diğer	2	2,8
Toplam	72	100,00

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar sonucunda bilgisayar (n=31), telefon (n=26), tablet (n=13) ve diğer (n=2) olmak üzere öğrencilerin toplamda 72 farklı araçla uzaktan eğitime katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Covid-19 Pandemisiyle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilere Covid-19 pandemisiyle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. UE Sürecinde Covid-19 Pandemisiyle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Bilgilendirme Çalışmaları	30	46,15
Etkinlik Çalışmaları		
Video	20	30,77
Broşür	4	6,15
Bilgi Metinleri	3	4,62
Söyleşi	1	1,54
Herhangi Bir Uygulama Yapılmadı	7	10,77
Toplam	65	100,00

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde “Covid-19 Pandemisiyle” ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; bilgilendirme çalışmaları (n=30), video çalışması (n=20), herhangi bir uygulama yapılmadı (n=7), broşür çalışması (n=4), bilgi metinleri (n=3) ve söyleşi (n=1) şeklindedir. Dünyada görülen salgın bir hastalık olmasından dolayı pandemi adını alan Covid-19 virüsüne karşı bireylere sunulacak çalışmaların; bilgi sahibi olmak, korunmak ve önlem almak açısından önemli bir yeri vardır. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilere 65 farklı çalışma uygulanmıştır. Bunlar içerisinde en çok uygulanan çalışmanın bireylerin bu konuda bilgi sahibi olmalarını sağlayan bilgilendirme çalışmaları olmuştur.

Bu kodlar altında görüş belirten öğrencilere ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Bizlere Covid-19 ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapıldı. Virüsün nasıl bulaştığı, temizliğimize önem vermemiz gerektiği, kendimizi nasıl korumamız gerektiğiyle ilgili bilgiler verildi. Bu çalışmalar beni iyi yönde etkilemedi tam tersi kötü yönde etkilendim çünkü bilgileri aldıkça daha çok endişelenmeye başladım.” (Ö5)*

*“Bizlere virüsün ne olduğu, kendimizi ve çevremizdekileri bu virüsten nasıl korumamız gerektiği, virüsün yayılma hızı ve bu dönemi sağlıklı atlatabilmek için yapılması gerekenlerin anlatıldığı bir bilgilendirme çalışması yapıldı. Yapılan çalışmalarla nasıl önlem alınması gerektiği kendimi ve çevremi nasıl korumam gerektiği konularında bilgiler elde ettim bana yarar sağladı.” (Ö16)*

*“Pandeminin ne olduğu, virüsün nasıl bulaştığı, maske mesafe kurallarının önemi, kendimizi hangi yollarla korumamız gerektiği gibi Covid-19 ile ilgili bilgiler verildi. Bu konuların anlatıldığı videolarla bizlerin bilgilenebilmesi sağlandı.” (Ö39)*

*“Bizlere virüsün ne olduğu, yayılma hızı ve virüse yakalandığında yapılması gerekenler hakkında bilgilendirici video, broşür çalışmaları ve metinler sunuldu.” (Ö17)*

### **Bilinçli Teknoloji Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular**

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilere “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” konusunda yapılan çalışmalara ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. UE Sürecinde Bilinçli Teknoloji Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Bilgilendirme Çalışmaları	28	49,12
Etkinlik Çalışmaları		
Video	12	21,05
Broşür	6	10,53
Bilgi Metinleri	3	5,26
Herhangi Bir Uygulama Yapılmadı	8	14,04
Toplam	57	100,00

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” konusuyla ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; bilgilendirme çalışmaları (n=28), video (n=12), broşür (n=6), bilgi metinleri (n=3) ve herhangi bir uygulama yapılmadı (n=8) şeklindedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre bilinçli teknoloji kullanımına yönelik yürütülen 57 farklı uygulama içerisinde bilgilendirme çalışmaları en çok tercih edilen çalışma olarak ön plana çıkmıştır. Ardından bu konuda yapılan etkinlik çalışmaları içerisinde yer alan video çalışmaları da sıkça tercih edilen çalışmalar arasında görülmektedir.

Bu kodlar altında görüş belirten öğrencilere ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Rehber öğretmenimiz tarafından teknolojik aletlerin kullanımına, yararlı ve zararlı yönlerine ilişkin bilgilendirici bir çalışma yapıldı. Çalışma konuşma şeklinde düzenlendi. Kısa bir konuşma oldu. Bilgilendirme sonrası bu aletlerin yararlı ve zararlı yönlerini öğrendim. Fakat uzaktan eğitim aldığımız için teknolojik aletlerle iç içe olmamak mümkün değildi.” (Ö1)*

*“Bizlere teknolojik araç gereçleri ne kadar kullanmamız gerektiği, nasıl kullanmamız gerektiği ve verimli kullanabilmek için nasıl yollar izlememiz gerektiği konusunda bilgiler verildi. Yapılan çalışmalar, sahip olduğum teknolojik araçların kullanımını esnasında daha dikkatli davranmamı sağladı.” (Ö15)*

*“Evet yapıldı. Uzaktan eğitimin ne olduğu, bu eğitim sırasında dikkat edilmesi gerekenlerin anlatıldığı, teknolojik araçların kullanımında dikkat edilmesi gerekenler, bu araçları nasıl kullanmamız gerektiği konusunda bilgiler veren video çalışması uygulandı.” (Ö9)*

*“Bu konu hakkında teknolojik araç gereçlerin yararlı ve zararlı yönlerinin anlatıldığı video çalışması ve broşür çalışmaları gerçekleştirildi.” (Ö19)*

*“Bizlere teknolojik araçların özellikleri, yararlı ve zararlı yönleri, vücudumuza olan etkileri konularında bilgiler verildi. Bu konuda uzman olan bir kişinin videosu paylaşarak bilgiler almamız sağlandı. Ders zamanının dışında teknolojik aletlere en fazla 1 saat ayırmamız gerektiği konularında bilgiler verildi.” (Ö20)*

### **Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular**

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilere “Psikolojik Sağlamlık” konusunda yapılan çalışmalara ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. UE Sürecinde Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Bilgilendirme Çalışmaları	11	21,57
Herhangi Bir Uygulama Yapılmadı	10	19,61
Etkinlik Çalışmaları		
Video	8	15,69
Söyleşi	4	7,84
Yaratıcı Oyun	3	5,88
Broşür/Bülten	1	1,96
Online Uzman Toplantıları	4	7,84
Bireysel Görüşmeler	4	7,84
Toplam	51	100,00

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde “Psikolojik Sağlamlık” konusuyla ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; bilgilendirme çalışmaları (n=11), herhangi bir uygulama yapılmadı (n=10), video (n=8), söyleşi (n=4), yaratıcı oyun (n=3), broşür/bülten (n=1), online uzman toplantıları (n=4) ve bireysel görüşmeler (n=4) şeklindedir. Pandeminin psikolojik olarak oluşturduğu olumsuz durumlarla kaygı, stres ve korku gibi bireyleri derinden etkileyebilecek psikolojik etmenler düşünüldüğünde “Psikolojik Sağlamlık” konusunda çalışmalar yürütmek daha sağlıklı bir yaşam için önemlidir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre “Psikolojik Sağlamlık” konusunda toplam 51 farklı çalışma yürütülmüş bunlar içerisinde bireylere sunulan bilgilendirme çalışmaları en fazla uygulanan çalışma olarak ön plana çıkmıştır.

Bu kodlar altında görüş belirten öğrencilere ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Bizlere psikolojik olarak sağlığımızı nasıl korumamız gerektiğine dair ve kaygılarımızla baş edebilme konularında bilgiler verildi. Yapılan çalışmaların bana yararı oldu. Ben her zaman psikolojik olarak berbat bir insandım. Çalışmalar daha güçlü ve yararlı olarak bana sunuldu beni daha iyi hissettirdi.”* (Ö11)

*“Bize uzman psikoloğun söyleşisinin olduğu bir video gönderilerek kaygı ve korkularımızla ilgili bilgiler verildi. Gönderilen videoyu iyice dinledim benim biraz da olsa rahatlamamı sağladı. Ama bazı zamanlar çok bunaldığım ve sürekli evde durmaktan sıkıldığım zamanlar oldu.”* (Ö39)

*“Rehber öğretmenimiz Zoom üzerinden bir psikologla toplantı düzenledi. Psikolog bize rahatlatıcı ve motivasyonumuzu artırıcı konuşmalar yaptı. Konuşmaların sonucunda kendimin rahatladığımı hissettim.”* (Ö22)

*“...çalışmaya katılan öğrencilerin boş bir kâğıda yaşadıkları korku ve kaygıların yazılması ve daha sonra bu başlıkların öğrenciler tarafından dile getirilip bunlara çözümler üretip, çareler aranması şeklinde gerçekleştirildi.”* (Ö15)

### Uygulanan Ölçme Araçlarına Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilere uygulanan ölçme araçlarına ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. UE Sürecinde Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Herhangi Bir Uygulama Yapılmadı	25	51,02
Form	13	26,53
Ölçek	9	18,37
Anket	2	4,08
Toplam	49	100,00

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ölçme araçlarıyla ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; herhangi bir ölçme aracı uygulanmadı (n=25), form (n=13), ölçek (n=9) ve anket (n=2) şeklindedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre uygulanan ölçme araçlarıyla ilgili toplam 49 çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde uygulanan formlar ve ölçekler en fazla uygulanan ölçme araçları arasında yer alsa da bireylere herhangi bir ölçme aracının uygulanmaması elde edilen veriler içerisinde en fazla verilen yanıtlar arasında yerini almıştır.

Bu kodlar altında görüş belirten öğrencilere ait bazı alıntılar şunlardır:

*"Bu dönemde işlediğimiz Robotik Kodlama adlı derste 'Hangi Öğrenci Hangi Cihazdan Giriyor' anketi uygulandı." (Ö15)*

*"Bizlere 'Öğrenci Tanıma Formu' ve 'Bana Kendini Anlat Formu' uygulandı." (Ö22)*

*"Öğrenci tanıma formu 'Bana Kendini Anlat Formu' uygulandı." (Ö29)*

*"Evet uygulandı. Bize kaygılarımızı tespit etmek için ölçek gönderildi bizde cevaplayıp öğretmenimize gönderdik." (Ö8)*

*"Bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadı. Okulumuzda rehber öğretmen yoktu." (Ö40)*

### Uygulanan Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilere uygulanan rehberlik hizmetlerine ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. UE Sürecinde Uygulanan Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Temaların Dağılımı

Kodlar	N	(%)
Grup Rehberliği	27	58,70
Aktivite Çalışmaları		
Sanal Kütüphane	6	13,04
Yaratıcı Etkinlikler	3	6,52
Bilimsel Oyunlar	2	4,35
Herhangi Bir Çalışma Uygulanmadı	5	10,87
Bireysel Rehberlik/Görüşme	3	6,52
Toplam	46	100,00

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanan rehberlik hizmetleriyle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar sırasıyla; grup rehberliği (n=27), sanal kütüphane (n=6), yaratıcı etkinlikler (n=3), bilimsel oyunlar (n=2), herhangi bir uygulama yapılmadı (n=5)

ve bireysel rehberlik (n=3) şeklindedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre uygulanan rehberlik hizmetlerine ilişkin toplamda 46 farklı çalışma yapılmıştır. Bunlar içerisinde grup rehberliği hizmetleri en fazla kullanılan çalışma olarak ön plana çıkmıştır. Ardından sanal kütüphane ve yaratıcı etkinlik çalışmaları öğrencilere uygulanan çalışmalar arasında yerini almıştır.

Bu kodlar altında görüş belirten öğrencilere ait bazı alıntılar şunlardır:

*“Bizlere bu dönemde yapılan en önemli çalışmalar verimli ders çalışma yöntemleri ve sınav kaygısıyla baş edebilme teknikleri çalışmalarıydı. Özellikle gireceğimiz lise sınavı öncesinde verimli olarak derslerimizi çalışmak ve sınavda kaygı yaşamamak için yapılan çalışmalar bana çok yarar sağladı.” (Ö16)*

*“Öğretmenlerimiz okula yeni geldiğimiz için okulun öğretmenleri, müdürü ve okulu tanıtan bilgiler verdiler. Sınıf öğretmenimiz okulu anlatan bir video gönderdi. Bunlar okula uyumumu sağlandı ve öğretmenlerimi yakından tanıdım.” (Ö25)*

*“Bizlere sınıf arkadaşlarımızla vakit geçirebileceğimiz ve birlikte ders çalışabileceğimiz mobil kütüphane çalışması uygulandı. Pandemi döneminde arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle beraber vakit geçirebileceğim ve ders çalışabileceğim ortam yarattığı için yapılan çalışma bana yararlı oldu.” (Ö14)*

*“Bu dönemde yaratıcılığımızı geliştirmek için sınıf öğretmenimiz bizlere oyun tasarlattı. Bu tasarımların dışında müzik aleti oluşturma ve iplerden kuklalar yaptırma gibi çalışmalarımız oldu. Bu çalışmalar öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek için yapıldığı bizlere iletildi.” (Ö19)*

*“...bunun dışında pandemi döneminde bunaldığım ve sıkıldığım zamanlarda rehber öğretmenimizle iletişime geçerek bana önerilerde bulundu. Bende bunları dikkate alarak bazı uygulamalar yaptım. Bunlar da bana yarar sağladı.” (Ö39)*

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

### **Okul Psikolojik Danışmanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde ORPDP hazırlanması ve süreç içerisinde gerçekleştirilen hizmet işlerinin nasıl yürütüldüğüne yönelik sorulara; katılımcıların daha çok online platformları kullandıkları yönünde görüş bildirmelerinin yanı sıra yüz yüze olacak şekilde hizmet işlerini yürüttüğü yönünde görüş bildirenler de mevcuttur. Kaplan ve Gülden (2021) tarafından yapılan öğretmen görüşlerine göre salgın dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi başlıklı çalışmada; MEB’in çevrimiçi eğitimi EBA ve Zoom üzerinden sürdürmesinin etkisiyle çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin daha çok EBA, Zoom ve WhatsApp gibi online platformlardan yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tekin (2020) tarafından uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi üzerine yapılan çalışmada bu durum öğretmenlerin hizmet içi eğitimde %40,74 oranında yüz yüze yöntemleri tercih ettiği bunun nedenini de iletişimle etkileşime yer vermesi göstermiştir.

Okul psikolojik danışmanlarına yöneltilen, MEB’in uzaktan eğitim sürecinde genel hedef olarak belirlediği “Bilinçli Teknoloji Kullanımı”na yönelik ne tür çalışmaların yürütüldüğü üzerine sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda en fazla yapılan uygulamanın grup rehberliği kapsamında değerlendirilen bilgilendirici seminer çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın yanında gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarıyla bireysel görüşmelerin de düzenlenen uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir. Düzenlenen uygulamalarla birlikte okul psikolojik danışmanları bu konudaki amaçlarını bireylerin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmak, teknolojinin olumlu ve olumsuz özelliklerini göz önünde bulundurarak bireylere fayda sağlanması olarak belirlemiş bu doğrultuda çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bozkurt (2020) tarafından yapılan internette bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik çalışmada bireylerin internette okuduğu, gördüğü ve işittiği her bilginin doğru olmadığını, bu bilgilerin doğruluğunu anlamak için araştırma yapıldığını; bilgilerin doğruluğunu nasıl anlayacaklarını bilmediklerini bu yüzden bu konuda desteklenme ve bilgilendirilmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bilinçli

teknoloji kullanımına yönelik olarak MEB (2018)'in hazırladığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programında yer alan amaçlar doğrultusunda bireylerin bilişim teknolojilerinin doğru ve etkili kullanımı konusunda farkındalık kazanmaları, teknolojiyi etik ve etkili bir şekilde kullanmaları ve teknolojiyi iletişim-araştırma amacıyla kullanımına ilişkin anlayış geliştirmeleri hedeflenmiştir. Dönmez (2021) tarafından LGS sürecinde teknoloji kullanımının incelenmesi başlıklı çalışmada teknoloji kullanımının öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaratmadığı bunun yanında öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve sınava hazırlık sürecinde teknolojik araçlara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan çalışmada velilere yönelik olarakta bilinçlendirici çalışmalar yürütülmüş; Valcke De Wever, Van Keer, Schellens (2011) tarafından küçük çocukların internet kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmada bu durum ebeveynlerin internet kullanımı ve internette yer alan tehlikelerle ilgili bilgi sahibi olmalarının çocukları koruma ve onlara rehberlik etme açısından önemli olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Okul psikolojik danışmalarına yöneltilen, MEB'in uzaktan eğitim sürecinde genel hedef olarak belirlediği "Psikolojik Sağlık" konusuna yönelik ne tür çalışmaların yürütüldüğü üzerine sorulan soruya katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda en fazla yapılan uygulamanın grup rehberliği kapsamındaki bilgilendirici seminer çalışmaları olduğu ardından bireylerle yapılan bireysel görüşmelerle birlikte etkinlik çalışmalarının da yapılan çalışmalar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Düzenlenen uygulamalarla okul psikolojik danışmanları bireylerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve farkındalık düzeylerini arttırmaları; kaygı, korku ve stres gibi bireyleri etkileyebilen psikolojik faktörlerin etkisini azaltarak bu dönemi sağlıklı ve rahat atlatabilmelerini amaç olarak belirlemişleridir. Artan ve diğerleri (2020) tarafından yapılan salgın döneminde psikolojik sağlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki adlı çalışmada bu durum bireylerin psikolojik sağlıkları arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı ve önleyici davranışlarda bulunma düzeyinin arttığı şeklinde açıklanmış Özlemoğlu İri ve Korkmaz (2021) tarafından bireylerin koronavirüs anksiyete düzeylerinin psikolojik sağlıklarına etkisi adlı çalışmada ise salgının olumsuz etkileriyle başa çıkmada bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin etkili olduğu salgın döneminde yaşanan kaygıların bireylerin psikolojik sağlıklarını etkilediği sonucunda ulaşılmıştır. Önel ve Özcan (2022) tarafından yapılan Covid-19 sürecinde öz duyarlılık ile depresyon, anksiyete, stres düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik sağlığın aracı rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmada bireylerin psikolojik sağlık düzeyleri arttıkça depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmış zorlayıcı yaşam olaylarının yol açtığı psikolojik belirtiler karşısında öz duyarlılık ve psikolojik sağlık kavramlarının koruyucu bir rol oynadığı araştırmanın çıktıları arasında yerini almıştır. Aydın ve Egemberdiyeva (2018) ise bu konuya ilişkin olarak bireylerdeki psikolojik sağlık düzeyi arttıkça mutluluğun arttığı, travmatik yaşam olaylarından daha az etkilenildiği, uyum sağlamanın kolaylaştığı ve stresle baş edilebilmesi sonucunda daha mutlu olunduğunu araştırmasında dile getirmişlerdir.

Okul psikolojik danışmanlarına yöneltilen uzaktan eğitim sürecinde hangi ölçme araçlarının kullanıldığına yönelik sorulan soruya bireylerin kendilerini tanımlarına yardımcı olmak, ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik izlenecek yol ve yöntemleri uygulayabilmek amacıyla uzaktan eğitim sürecinde ölçek, envanter, form gibi birçok ölçme aracının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özoğlu (2019) tarafından yapılan psikolojik ölçme araçlarının okullarda rehberlikte kullanılması sorunu adlı çalışmada bu durum psikolojik ölçme araçlarının yetenek, ilgi ve kişilik özelliklerinin gelişme şartlarını belirlemede, istenilen en iyi değişiklik ve gelişmeyi sağlayacak koşulları görüp ortaya koymada kullanıldığına ilişkin sonucuna ulaşılmış aynı çalışmadaki diğer görüşte ise psikolojik ölçme araçlarının ortaya koyduğu sayısal değerlerden hareketle bireylerin yetenek, ilgi ve psikolojik özellikleri ile en iyi yapabilecekleri hususların belirlendiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Yıldırım (2015) bireyi tanımda kullanılan testlere ilişkin olarak; çağdaş eğitimde bireyin her yönü ile en uygun biçimde gelişiminin sağlanmasının amaçlandığını, bireylerin ne tür niteliklere sahip olduklarının bilinmesi, bireylerin yeteneklerinin, ilgilerinin, akademik başarı düzeylerinin ve kişilik özellikleri gibi birçok

yönü objektif biçimde tanıyabilmek için çeşitli tekniklerden yararlanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları rehberlik hizmetlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde grup rehberliği hizmetinin en fazla uygulanan çalışma olarak öne çıktığı ardından gelen bireysel rehberlikle birlikte bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinin de araştırmada katılımcılar tarafından kullanılan hizmetler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan rehberlik hizmetleriyle bireylerin hayatlarında yer edinen önemli bir konu hakkında bilinçlendirici çalışmalar yapmak, kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki anlamda gelişimlerini desteklemek, psikolojik anlamdaki ihtiyaçlarını karşılayarak daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir yaşamla hayatlarını devam ettirebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu konuya ilişkin olarak MEB (2020) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilkeleri, amaçları ve hizmet türleri esas alındığında okul rehberlik hizmetlerinin; bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçladığı, planlı, programlı olarak sunulan profesyonel bir hizmet olduğu, bireylerin bütüncül gelişimine hizmet ettiğini dile getirmiş araştırmamızda yer alan bulgularla benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür. Özabacı, Sakarya ve Doğan (2008) öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi; öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının farkına varması ve kendilerini daha iyi tanımaları için okullarda sunulan rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Tagay ve Savi Çakar (2017) okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri adlı çalışmada rehberlik hizmetlerinin öğrencilere bireysel görüşme, meslekî rehberlik, eğitsel rehberlik, bilgi verme ve grup rehberliği şeklinde hizmet verdiklerini dile getirilmiş Akbaba ve Batikan (2017) ise yaptıkları çalışmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yaptığını, onlara yol gösterdiğini, uyum sorunu olan öğrencilerin sorunlarının çözümüne katkı sağladığını belirtmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde okullarında varsa özel eğitim hizmeti alan öğrencilere yönelik olarak yürüttükleri çalışmalara ilişkin sonuçlar incelendiğinde seminer çalışmalarıyla birlikte tanılama-yönlendirme hizmeti, müşavirlik hizmeti ve destek eğitimi çalışmalarının yapılan uygulamalar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanları yapılan uygulamalarla öğrencilerin bir konu hakkında bilinçlenmelerini sağlamak, özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyleri tanılayarak gerekli kurum ve kuruluşlara yönlendirmesini gerçekleştirmek, tanılanan bireylerin yakın çevrelerine yönelik bilgiler sunmak ve bu hizmeti alan öğrencilerin eğitsel- sosyal alanda kazanması gereken becerileri kazandırarak akranlarından geri kalınmasının önüne geçmek amaçlanmıştır. Bu duruma ilişkin olarak Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak eğitim içeriğini öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak düzenlediklerini belirtmiş bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayarak müfredat zenginleştirmesine gittiklerini ifade etmişlerdir. Kontaş (2012) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim tasarımıyla farklı yetenekli bireylerin tekdüze eğitime tabi tutulmasının önüne geçilebileceğini, öğrencilerin zengin eğitim etkinlikleri ile istedik hedeflere ulaşmanın sağlanabileceğini belirtmiştir. Çetin ve Ünsal (2020) yaptığı çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin tanınmasının belirli bir süreç ve sistematikle gerçekleştirilebileceğini ifade etmiş Üre (2015) ise bu duruma ilişkin olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sorunlarının ne olduğu onlara nasıl eğitim verilir ve nasıl yardım edileceğini belirlemek amacıyla zihinsel, sosyal, bedensel alanlarda zayıf ve güçlü yönleri; kişilik özellikleri kişilik yapısı ve ilgi, yetenek, değerlerini saptamak amacıyla yapılmasının yanı sıra çocuğun sadece engelliliği ve derecesi üzerine değil aynı zamanda hangi alanlarda akranlarından daha iyi olduğunu belirlemek için yapılması gerektiğini belirtmiştir. Can ve Nikolayidis (2021) tarafından yapılan çalışmada okul rehberlik hizmetlerinin velilere yönelik en önemli katkısının, bilgilendirme çalışmalarıyla veli-öğrenci ve okul aile iş birliğini güçlendirme, karşılaşılan problemlerin çözümü ile velilere danışmanlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tagay ve Savi Çakar (2017) okul rehberlik hizmetlerinin velilere yönelik olarak



konsültasyon, seminer ve bilgilendirme bakımından katkı sunulduğunu belirtmiş Camadan ve Sezgin (2012) ise okul rehberlik hizmetleri kapsamında velilerin, aile içi iletişim ve çocuk yetiştirme gibi konulara yönelik seminerlerle bilgilendirildiğini, görüşmeler yapılarak bilgilencmelerine katkı sağladığını dile getirmiştir.

### **Öğrencilere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğrencilere Covid-19 pandemisiyle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin sorulan soruların sonuçları incelendiğinde en fazla yapılan uygulamanın bilgilendirme çalışmaları olduğu ardından etkinlik çalışmaları içerisinde yer alan video, broşür, söyleşi ve bilgi metinleri gibi çalışmalarında yer aldığı görülmüştür. Dünyayı etkisi altına alan pandemik virüsle ilgili farkındalık kazanma, korunma ve önlem alma açısından yapılan çalışmaların bireylerin bilgi sahibi olması bakımından önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda Genç (2021) bu konu hakkında küresel bir salgın haline gelen Covid-19 krizi döneminde bilgi alma ihtiyacı en yüksek seviyeye gelmiş internet temel bilgi kaynağı haline dönüşerek doğru bilgiler kadar yanlış bilgiler de hızla yayılarak insanların hayatını tehlikeye atacak boyuta ulaşmıştır. Bireylerin doğru ve güvenilir bilgilere açık ve anlaşılır bir biçimde ulaşmasında pandemi gibi kriz dönemlerinde bilgi karmaşasını önlemek ve bireyleri doğru yönlendirebilmek için bilgilendirme tasarımcılarına büyük sorumluluklar düştüğünü dile getirmiştir. Ulaş Kadioğlu, Soylar ve Güneş (2021) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin koronavirüs hakkındaki bilgi, tutum ve davranışları ile stres düzeylerinin değerlendirilmesi çalışmasında öğrencilerin COVID-19 hakkındaki bilgi kaynaklarına bakıldığında ilk sırada televizyon, ikinci sırada sosyal medya ve üçüncü sırada internet sitelerinin yer aldığı görülmüş sağlıkla ilgili konuların takibinde ilgili uzmanların takip edilmesi diğer çalışmalarda olduğu gibi yapılan bu çalışmada da ilk sıralarda yerini aldığı belirtilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin sorulan soruların sonuçları incelendiğinde en fazla yapılan uygulamanın bilgilendirme çalışmaları olduğu ardından etkinlik çalışmaları içerisinde yer alan video, broşür ve bilgi metinleri gibi çalışmalarında yer aldığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmalarla bilinçli teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin farkındalık kazanması, bilgi sahibi olması, yarattığı olumlu ve olumsuz özellikleri göz önünde bulundurarak teknolojinin kullanımı konusunda bilinçlenmeleri amaçlanmış öğrencilerden gelen görüşler sonucunda yapılan çalışmaların onlara yarar sağladığı görülmüştür. İnternetin Bilinçli Kullanımı ve Teknoloji Bağımlılığı Çalıştayı Raporu’nda bu durum toplumun her kesiminde teknolojinin kullanımı ve özellikle internet kullanımının gittikçe arttığı dile getirilmiş bu artışın beraberinde internetin bilinçsiz kullanımıyla ilgili sorunları ve bireylerde teknoloji bağımlılığının ortaya çıkma riskini de arttırdığı sonucu belirtilmiştir. Bunun için toplumun tüm kesimlerinde internetin bilinçli kullanımına yönelik olarak bilgilendirici çalışmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okullarda bilgilendirici ve önleyici rehberlik çalışmalarının yapılabilir olmasıyla birlikte “Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı” başta olmak üzere ilgili tüm kurum ve kuruluşlar tarafından bilgilendirici broşürlerin yanı sıra videolar ve kamu spotları hazırlanması sağlanabilir özellikle bu materyallerin ailelerin ve çocuklarının izleme potansiyelinin yüksek olduğu dizi ve televizyon programlarında gösterilebilir şekilde önerilerde bulunulmuştur (BTK, 2014, s. 86). Yine aynı raporda çocuklar ve gençlerin teknoloji bağımlılığı oluşturma riski bakımından en yüksek grupta yer aldığını bu nedenle çocuklar ve gençlerde okul ortamında bilinçli kullanım farkındalığını arttırmaya yönelik içeriğe yer verilmesinin önem arz ettiği dile getirilmiştir. Farkındalığın sürekliliğini sağlamak için de tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olacak şekilde içerik ve materyal hazırlanabileceği bunların da derslerin içerisine eklenebileceği belirtilmiştir. Ayrıca kapsamlı gelişimsel rehberlik programındaki etkinliklere bilinçli internet kullanımına yönelik çalışmaların eklenebileceği de raporda yer alan kısımlar arasında sunulmuştur (BTK, 2014, s. 86-87).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda “Psikolojik Sağlık” ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin sorulan soruların sonuçları incelendiğinde en fazla yapılan uygulamanın bilgilendirme çalışmaları olduğu ardından etkinlik çalışmaları içerisinde yer alan video, söyleşi, yaratıcı oyun ve broşür/bülten gibi çalışmalarla birlikte online uzman toplantılarıyla bireysel görüşmelerin

uygulanan çalışmalar arsında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan çalışmalarla bireylerin bu dönemde karşılaşılabileceği olumsuz psikolojik faktörlerin (kaygı, korku, stres, yalnızlık vb.) etkisini en aza indirmeyi sağlayarak, bu konudaki farkındalık düzeylerini arttırmalarını ve bu dönemi psikolojik anlamda daha sağlıklı şekilde geçirebilmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerden gelen yanıtlar sonucunda yapılan çalışmaların kaygı, korku ve stres gibi psikolojik faktörlere yönelik farkındalık kazandıkları, rahatlama ve motivasyon olarak fayda sağladıkları verilen yanıtlarla gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Çetin ve Anuk (2020) Covid-19 sürecinde yalnızlık ve psikolojik sağlamlıkla ilgili olarak yaptığı çalışmada öğrencilerin yalnızlık hali ve psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmış öğrencilerin yalnızlık duyguları arttıkça psikolojik dayanıklılıklarının olumsuz etkilenerek azaldığı sonucuna ulaşılmış, Yıldırım ve Kumcağz (2021) ise salgın hastalıkla mücadele psiko eğitim programının ergenlerin Covid-19 korkusu ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi adlı çalışmasında ergenlerin olumsuz duygularını azaltmak amacıyla psikososyal destek sağlayan bir araştırma yürütmüş psiko eğitim sürecinde uygulanan etkinlikler ile ergenler; duygu ve düşüncelerini paylaşmaları, olumlu başa çıkma yöntemlerini öğrenmeleri ve destek kaynakları ile güçlü yönleri hakkında farkındalık kazanmaları yönünde desteklenmiştir. Uygulanan psiko eğitim çalışmasının etili olduğu ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin arttığı korku düzeylerinin ise azaldığı yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ölçme araçlarına ilişkin sorulan soruların sonuçları incelendiğinde bireylerin kendilerini tanımaları, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varılmasının sağlanması, ihtiyaçlarının analizinin yapılması ve ortaya çıkan ihtiyaçları gidermede izlenecek yol ve yöntemlerin belirlenmesi için çeşitli ölçek, anket ve formlardan oluşan ölçme araçlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ilişkin olarak Üre (2015) öğrencilerin tanınması gereken yönleri başlıklı yazısında; öğrencileri doğrudan gözlenebilen ve gözlenemeyen nitelikleriyle tanımanın gerekliliğini bildirmiş yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, benlik algısı, çevresi, sosyal destek sistemi gibi özelliklerin bilinmesi gereken nitelikler arasında yer aldığını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada yer alan bilgide öğrencileri her yönü ile tanımanın esas amacının bireylerin bütün yönlerden kendilerini tanımayı bilmelerine yardım etmek böylece kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin bilerek ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun yönlendirmeleri yapmayı kolaylaştırmak olduğunu dile getirmiştir. Özoğlu (2019) ise bu duruma ilişkin olarak rehberlikte kullanılan psikolojik ölçme araçlarından elde edilen bilgilerin mevcut var olan bilgilere katkı sağlaması gerektiğini bildirmiş buradan hareketle psikolojik ölçme araçlarıyla sağlanan bilgilerin rehberlik hizmetlerini daha anlamlı hale getirdiği görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim sürecinde uygulanan rehberlik hizmetleriyle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin sorulan soruların sonuçları incelendiğinde en fazla yapılan uygulamanın grup rehberliği etkinliği olduğu ardından aktivite çalışmaları içerisinde yer alan sanal kütüphane, yaratıcı etkinlikler ve bilimsel oyunlarla yapılan bireysel görüşmelerin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaların öğrencilerin bir konu hakkında bilgi sahibi olması, potansiyellerinin farkına varması, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri amacıyla yapıldığı verilen cevaplar sonucunda belirlenmiştir. Bu konuya ilişkin olarak MEB (2009) tarafından yayımlanan rehberlik ve psikolojik danışma yönetmeliğinde Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizil güçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik olduğu belirlenmiştir. MEB (2020) yayımladığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğinde rehberliğin amacını; kendini tanıyan, kendine sunulan fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen, toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini destekleyen bireyler yetiştirme olarak belirlemiştir. Can ve Nikolayidis (2021) okul rehberlik hizmetleriyle ilgili yaptığı çalışmada okul rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümü ile kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine, iletişim becerilerinin gelişimine, davranış ve uyumlarına, yönlendirme, sorunların tespiti, ders başarısının artması ve kendilerini tanımaları bakımından önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanları ve öğrencilerin görüşleri sonucunda uzaktan eğitim sürecindeki ORPDP yer alan faaliyetlerin kendilerine bilgi, beceri ve farkındalık kazandırması açısından faydalı olduğu yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Özellikle Pandeminin getirdiği psikolojik anlamdaki olumsuzluklarla başa çıkmak için öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik olarak uygulanan “Psikolojik Sağlamlık” konulu çalışmaların bu dönemi sağlıklı atlatabilmek ve psikolojik anlamda bireylerin kendilerini koruması ve daha sağlıklı hissetmesini sağlaması açısından ne kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde eğitim öğretim faaliyetlerine teknolojik araçlarla devam edilen bu süreçte MEB tarafından programlara konulması için genel hedef olarak belirlenen “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” adlı çalışmaların bu dönemde bireyler üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Özellikle öğrenciler teknolojik aletlerin olumlu ve olumsuz yanlarının iyi şekilde öğreniminin sağlandığı vurgulanmış kendilerini oluşabilecek olumsuzluklara karşı korumaları için gerekli bilgilerin elde edildiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin de bu hedef üzerinde gerekli çalışmaları ivedilikle yürütmesi dönemin etkili ve verimli geçirilmesi açısından önemli bir yer edinmiştir. Yine bu dönemde öğrencilerin bir konu hakkındaki farkındalığını arttırmak ve var ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli konularda bilgiler elde etmek için düzenlenen rehberlik etkinlikleriyle öğrencilerin psikolojik anlamda yaşadıkları sorunları giderebilmek amacıyla yapılan danışma ve görüşme faaliyetlerinin dönemin daha sağlıklı ve oluşabilecek en az etkilenmeyle atlatabilmesi açısından önemli bir konumda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanda çalışan ve görüşme yapılan okul psikolojik danışmanları öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yer edindiğini düşündüğü konuların hedef kazanım çalışmalarını daha fazla özen göstererek sürdürmüş bu dönemde uygulanan programların etkililiğinin olumlu yönde sonuç vermesinde bu durum önemli bir yer teşkil etmiştir. Bu dönemde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olarak yürütülen destek eğitimi, tanılama-yönlendirme, müşavirlik gibi hizmetlerin hem öğrencilerin gelişimlerinin aksatılmaması hem de sağlıklı bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri açısından önem arz etmiş, düzenlenen hizmetlerin ORPDP işlerliğini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin yapılan çalışmalardan olumlu kazanımlar elde etmesi, uygulanan çalışmaların farklı etkinlik ve araç gereçlerle desteklenerek çok boyutlu olacak şekilde bireylere sunulması bilgiyi elde etme ve farkındalık kazanma süreçlerini olumlu yönde etkilemiş uzaktan eğitim süreci ve devamında uygulanacak olan yüz yüze eğitim faaliyetleri düşünüldüğünde bu durumun sürdürülebilir bir eğitim yaşantısı oluşturmak amacıyla önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle birtakım önerilerde bulunabiliriz. Bu öneriler;

- Modern çağın gerekliliği olarak görülen ve ileriki yıllarda etkisini daha da arttırarak hayatımızın vaz geçilmezleri arasına girme yolunda ilerleyen uzaktan eğitim uygulamalarının daha iyi ve kapsamlı yürütülebilmesi için gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalı; eğitimin tüm paydaşlarına daha verimli bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gerekli destek ve hizmet içi çalışmalar düzenlenmelidir.
- ORPDP yer verilen ve insan yaşamını derinden etkileyebilecek bir konumda yer alan hedeflerin, programlarda her yıl düzenli olarak yer alması ve bu hedeflerin alanında uzman uygulayıcılar tarafından bireylerin gelişim özellikleri de düşünülerek “psikoeğitim” çalışmaları kapsamında yürütülmesine yönelik çalışmaların düzenlenmesi önerilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla dile getirilen “öğrencilerle yeterli iletişimin kurulamaması” sorunu düşünüldüğünde her öğrenciye ulaşılacak bir rehberlik sistemiyle birlikte gerekli alt yapı çalışmalarının uygulanması önerilebilir.
- ORPDP yer alan çalışmaların daha etkili sonuçlar vermesi için veli- öğretmen- öğrenci arasında iş birliği sağlanmalıdır.
- Rehberlik hizmetlerinin sürekliliğinin sağlanabilmesi, verilen hizmetlerin bireyler üzerinde olumlu etkiler oluşturabilmesi için rehberlik hizmetlerinin uzmanlar tarafından sunulması ve her okulda en az bir okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenin yer alması için gerekli istihdam çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, A. ve Batikan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*(11), 89-122.
- Altıntaş, E. (2015). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*, içinde (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Artan, T., Atak, I., Karaman, M. ve Cebeci, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgınında sosyodemografik özellikler, psikolojik sağlamlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(6), 79-94.
- Aydın, M. ve Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Bayar, A. ve Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 332-344.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (Üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF Jurnal of Education*, 12(1), 159-175.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Harper and Row.
- Bozkurt, M. (2020). İnternette bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri. *The Journal Of Social Science*, 4(8), 511-523.
- BTK. (2014). *İnternetin bilinçli kullanımı ve teknoloji bağımlılığı çalıştay raporu*. Erişim adresi <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/MUUMu.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2021). Okul rehberlik hizmetleri: Bir durum çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 647-665.
- Coşkun, R., Yıldırım, E., Bayraktaroğlu, S. ve Altunışık, R. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123-148.
- Çetin, C. ve Anuk, Ö. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, Ö. (2021). *LGS hazırlanma sürecinde teknoloji kullanımının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Paşa Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Genç, Ç. (2021). COVID-19 pandemisinde bilgi edinme kaynakları, medya kullanım alışkanlıkları ve aşya yönelik tutumlar. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*(36), 178-202.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırma Dergisi* (24), 233-258. doi:10.29000/rumelide.995291
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma "İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği"*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kontaş, H. (2012, Nisan). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*. Tekirdağ.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (Ed.). (2006). *İlköğretimde rehberlik* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (11. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2009). *T.C. Resmi Gazete* (27169, 14.3.2009).
- MEB. (2018). *Bilişim teknolojileri veyazılım dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=407>
- MEB. (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete* (31213, 14 Ağustos 2020).
- Oral, B., Taha, Y. (Ed.). (2020). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Önel, S. N. ve Özcan, N. (2022). Covid-19 sürecinde özduyarlılık ve depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü. *Elektronik Sosyoloji Dergisi*, 21(82), 784-807.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özlemoğlu İri, N. İ. ve Korkmaz, F. (2021). Bireylerin koronavirüs anksiyete düzeylerinin psikolojik sağlamlıklarına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 769-771.
- Özoğlu, S. Ç. (2019). Psikolojik ölçme araçlarının okullarda rehberlikte kullanılması sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 9(1), 243-253.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods, 3 Edition*. CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tagay, Ö. ve Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168 - 1186.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Meb Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. doi:10.17244/eku.643224
- Tolunay Ateş, Ö. (2014). Yüksek öğretimde uzaktan eğitimin sayısal verilerle değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 22-40.
- Ulaş Kadioğlu, B., Soyler, P. ve Güneş, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki bilgi, tutum, davranışları ile algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Eğitim Dergisi*, 1(4), 36-49.
- Üre, Ö. (2015). Özel eğitim ve rehberlik. G. Can (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. ve Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305.
- Yayla, E. (2016). *Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik danışma öz-yeterlilik algılarına göre incelenmesi: İzmir örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2015). Bireyi tanıma teknikleri. G. Can (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, O. ve Kumcağız, H. (2021). Salgın hastalıkla mücadele psiko-eğitim programının ergenlerin Covid-19 korkusu ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1471-1489. doi:10.30703/cije.858679

# Investigation of School Guidance and Psychological Counseling Programs in Distance Education Process According to Student and Teacher Views

Emre KAPLAN<sup>1</sup> Şener ŞENTÜRK<sup>2</sup>

Cited:

Kaplan, E. & Şentürk, Ş. (2022). Investigation of school guidance and psychological counseling programs in distance education process according to student and teacher views. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 436-460, DOI: 10.57135/jier.1169210

## Abstract

With the sustainability of learning needs of individuals, the desire for continuous development in line with the understanding of lifelong learning has increased the importance of distance education. Distance education, whose aim is to contribute to meaningful learning with an understanding that focuses on the individual by minimizing the limitations of educational activities in temporal and spatial terms, has played an important role in the continuation of educational activities by being placed in the middle of our lives during the Covid-19 pandemic, which started in China and engulfed the world. Changes experienced in many fields in this period were also reflected in education, the programs that formed the systematicity of education and training were updated and took their place in distance education, and one of the updated programs was school guidance and psychological counseling programs. These programs include individuals; It has an important place in meeting their psychological needs by revealing their potential, supporting their holistic development by enabling them to realize their abilities, interests, attitudes, strengths and weaknesses. Therefore, the research shows that the school guidance and psychological counseling programs implemented throughout the 2020-2021 educational activities; It aimed to examine the goals that individuals include in contributing to their holistic development and meeting their existing needs, the studies used in applying these goals and the benefits of the studies to individuals. In this study, which used qualitative research; there were 20 school counselors working in the secondary schools in Trabzon, Samsun and Erzurum provinces and 43 students at the same level. The data of the research is from semi-structured interviews and the content analysis method was used in the analysis of the research. The findings showed that despite the negative conditions of the pandemic period, teachers and students were attentive to reaching the goals included in the programs, seminars, activity studies (brochure, information texts, digital bulletin, video, interview), guidance services, various methods and techniques were used while reaching the goals; it has been determined that these create positive and meaningful results by creating knowledge, skills and awareness on individuals.

Keywords: *distance learning, program, guidance, psychological counseling, school guidance and psychological counseling program*

## INTRODUCTION

From the first years of humanity to the present, the world has been in constant change, and mankind who's trying to adapt to these changes has tried to maintain its existence by improving itself. Many factors have been the determining factor in the realization of these changes that have emerged in the process from the past to the present and one of these factors was individuals. It has been observed

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun-Turkey, emre72738@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-8231-2520

<sup>2</sup> Assoc Prof., Ondokuzmayıs University, Faculty of Education, Samsun-Türkiye, egitimhekimi@gmail, orcid.org/000-0002-0672-7820

that individuals face many physiological, sociological and psychological factors in the periods when they try to adapt to the changing and renewed life conditions and different ways have been tried to adapt to them. At the beginning of these ways, education which maintains its existence for many years and continues to be valid today, helps people to get outcomes through direct or indirect by experiences and better adapt to new situations and which allows them to complete their development through knowledge, skills and experiences that can continue their lives comes.

Education is defined as the whole of deliberate, regular and systematic efforts carried out in order to ensure the mental, physical, social and psychological development of whole individuals. (Oral and Yazar, 2020, p. 3-6). Education, which takes its place as an important factor in ensuring the development of individuals as a whole and raising generations who can better adapt to the changing and developing world, is offered to individuals in two different ways. While whole of the activities that occur spontaneously in life and is influenced by the individuals in the group to which they belong through observation and imitation, which is a reflection of social life and where random learning occurs are calling as informal education, the whole of deliberate, regular and systematic activities carried out within a certain framework program prepared in advance and applied by instructors who are experts in their field, together with the concept of time and space, is also called formal education. Within the framework programs prepared, the training given under the roof of the school are included in the scope of formal education and one of these framework programs is the School Guidance and Psychological Counseling Programs (SGPCP). SGPCP; These are the plans prepared for schools under the Ministry of National Education (MNE) in order to support the holistic development of individuals by making them aware of their talents, interests, attitudes, strengths and weaknesses, to fully reveal the potentials that exist in individuals and to help meet their psychological needs. These program designs; The general targets determined by the Ministry of National Education, at the level of local targets formed by the Guidance Provincial Advisory Commission; In line with the needs of educational institutions and all stakeholders in those institutions, it takes its final shape and becomes ready for implementation. Contributing to the holistic development of individuals with the programs prepared becomes the responsibility of every stakeholder in education, and school counselors /guidance teachers who carry out the guidance and psychological counseling activities of schools are at the forefront of these responsible stakeholders. School psychological counselors are the people responsible for the execution of the services provided in order to help the individual to recognize and understand the interests, talents, and personality traits of individuals and adapt to their environment in a healthy way; to make the most appropriate decision for himself by producing solutions to the problems that individuals encounter in the cognitive, affective and behavioral areas. As a result of the services provided by these people, some changes occur in individuals, and the speed and direction of these changes, the expectations of the individual and the society affect their adaptation to life. When all these factors are added to the events that can affect people's lives deeply and cause changes in their lives, this harmony becomes even more difficult. Experiencing an epidemic that deeply affects all areas of life, such as Covid-19, is one of the factors that make this adaptation difficult, but such developments make psychological support even more important.

The Covid-19 epidemic, which started to be seen at the beginning of 2020, affected many areas such as the economy, sociology, education, especially health, and caused some changes in people's lives. The biggest change experienced in the field of education, which is one of the most affected areas, has been through distance education, which interrupts face-to-face education activities and transitions to online platforms. Distance education applications, which have a long history but increased their popularity by being right in the middle of our lives during the epidemic process, have gained an important place in this field by being offered to individuals simultaneously and asynchronously with the integration of the education field with technology. As a result of the experiences spent during the Covid-19 process and the experiences gained through the studies carried out in this field in the past; with the continuous renewal of technology, the inadequacy of face-to-face education to meet the

needs of individuals, and the prevalence of lifelong learning, individuals' self-development and change have made distance education a compulsory need.

Based on all these situations, the programs that make up the systematic of educational practices have also undergone some changes, have taken their place in the distance education process by updating themselves.

### **Distance Learning**

Individuals did not see the education they received as sufficient in line with the increasing needs and wanted to get rid of some of the limitations they encountered in the field of education together with the developing technological activities and they wanted to constantly improve themselves in line with the understanding of lifelong learning. This desire has created alternatives to face-to-face education practices and has been an important factor in the establishment of the concept of distance education in our lives. By adopting a student-centered system, distance education applications, which have become the most important alternative to face-to-face education by increasing the frequency of use in today's educational activities, paved the way for each student to receive education at their own pace, by removing the time-space restriction according to their own learning level and style and with these differences it offers in meeting educational needs, it has diversified the learning activities of individuals. This concept, which was first used in the catalog of the University of Wisconsin in 1892, has entered our lives and has been examined by different researchers and has taken its place in the literature. While Kılınc (2015) states that distance education means educational practices conducted from a specific center with the help of various communication tools by positioning the student and teacher in a way that they do not come face to face, Kacan and Gelen (2020) called distance education the work of presenting the learning-teaching activities of students and teachers in different environments in a synchronous and asynchronous manner through communication technologies. The concept of distance education, which is also used in different ways such as electronic learning or e-learning; is also defined as a system of web-based education applications offered over a platform with television, internet or computer network (Tolunay Ates, 2014). Although the definitions are different, the main purpose of distance education is; to try to minimize the limits of educational activities with the help of technological applications in a temporal and spatial sense, to help the emergence of meaningful learning by advancing with an understanding that centers the individual.

### **Guidance and Psychological Counseling**

Changes in scientific, technical and social fields in the world have affected the field of education as well as many other fields. The teacher and program-centered education process has been replaced by student-centered approaches with the influence of these developments, and with the addition of student personality services to the teaching and management dimension that constitutes the traditional education understanding, a contemporary education approach has come out. According to Altıntaş (2015) contemporary education is defined as activities carried out to support the physical, mental, emotional and social development of students as a whole. Student personality services, which are an integral part of contemporary education, have also taken their place as a unique dimension that includes different services. This dimension is the most important part of contemporary education, which includes social and educational activities, social assistance, special education and training, health, psychological counseling and guidance services. The main purpose is to put individuals in the center and to ensure their development at the maximum level and as a whole. Guidance and psychological counseling services are among the most important student personality services that will support this development. There are different definitions of guidance and psychological counseling in the literature, and some of these definitions are given as follows. Guidance is defined as a systematic and professional help process for individuals to understand themselves, to realize the possibilities around them, and to realize themselves by making the right decisions



(Kuzgun, 2000, p. 5.). Guidance, which was also examined by Kuzgun (2006), was defined as the whole of activities offered by experts in the field in order to provide individuals with the necessary qualifications to be happy and productive people that the modern world needs. According to another definition, guidance is the process of psychological assistance provided by experts so that the individual can solve his problems, understand himself, maximize his existing capacity, make realistic decisions, adapt to his environment, and thus realize himself (Bayar and Ekim, 2021).

According to Kuzgun (2011), psychological counseling can be defined as the services provided for individuals who want to get to know and understand themselves, to help individuals who have adjustment problems due to various reasons, feel alone and see themselves as unsuccessful and worthless, to show the underlying causes and solutions to their problems. Yayla (2016) defines psychological counseling as a relationship that develops the individual's skills such as decision-making and problem-solving, and is established to help the individual in a developmental sense, and at the same time as a healing relationship. According to another definition by Tan (1992), psychological counseling is expressed as the helping process for the solution of the problem between the person with the problem and the expert who can help him solve his problem.

### **School Guidance and Psychological Counseling Programs**

Program is one of the words we use frequently in our daily life and curriculum includes different meanings such as a schedule showing the lessons to be given at certain times on certain days of the week in schools. The education-oriented use of the word program dates back to 1820 and the programs prepared based on education are defined in different ways in the literature. While Bobbit (1924) defined the education program as the mechanism of planned and unplanned experiences necessary to reveal the talents of individuals, Demirel (2020) defined the program as a mechanism of learning experiences provided to learners through planned activities inside and outside the school. Oral and Yazar (2020) defined the education program as a comprehensive and multidimensional concept that includes all the learning experiences of the child in and out of school.

The programs described above can appear in different formats in the field of education, and SGPCP is one of them. These programs have an important role in education in order to support students' holistic development by making them aware of their abilities, interests, attitudes, strengths and weaknesses, to fully reveal their existing potential and to help meet their psychological needs. School guidance and psychological counseling programs, which reflect these needs in the programs based on the needs of the students and are implemented with the active participation of all the staff in the school, are an important part of the education programs at the school. School psychological counselors, who are the main practitioners of the programs, have important duties in the implementation of this program. On the one hand, school counselors who carry out activities that should be applied to students; on the other hand, regarding the guidance activities in the programs, they can both help the teachers who carry out these activities and take part in the healthy execution of the activities that require special competence in practice. In addition, they can provide consultation services by taking into account the guidance needs of all stakeholders who have responsibility for the regular functioning of training activities.

### **Purpose of the Study**

The purpose of this study was to examine the effectiveness of School Guidance and Psychological Counseling Programs in distance education programs applied during the pandemic process with the opinions of teachers and students. In this study, these questions were meant to be answered;

1-) What are the School Guidance and Psychological Counseling Programs studies given to teachers, students and parents in the distance education process?

2-) What are the activities used in the studies for the students and what are the effects of these activities on the students?

3-) what are the activities used in the studies for the teachers and the parents who are the other stakeholders in education, and what are the effects of these activities on the parents and teachers?

## METHOD

In this study, the case study method, which is one of the qualitative research methods, is used. Qualitative research is defined as; methods that are based on a holistic perspective, realistically handling perceptions and events in their natural environment and trying to interpret the meanings that people attribute to them while using data collection methods such as observation, interviews, and document analysis and etc. (Yıldırım and Simsek, 2000; Altunısık and Others, 2010). On the other hand, A case study is the examination of situations from different perspectives, in which one or more situations are examined in depth with techniques such as observation, interview and document analysis. (Yıldırım and Simsek, 2000; Buyukozturk and others, 2014).

### Study Group

This study consists of school psychological counselors who work in middle schools in the cities of Trabzon, Samsun and Erzurum and middle school students between the years 2021-2022. The reason to choose these cities was because of their easy accessibility and convenient samples. Patton (2005), defined this sampling method as a frequently used strategy in qualitative research based on items that are quick and easy to access. The sample of the study was determined by the criterion sampling method. The basic understanding of the criterion sampling method is that all the case studies meet a range of previously determined criteria. (Marschall and Rossman, 2014). While determining the participants selected by this sampling method, besides the voluntary basis; it was sought that they took an active role in their schools in distance education practices that happened in the academic year of 2020-2021 due to covid-19 outbreak. Informative studies were conducted about the ways of collecting the research data and where it would be used with the school psychological counselors and students who met the predetermined criteria in preliminary interviews. After these interviews, the research was carried out with 20 psychological counselors and 43 students. A code was given to every participant. Psychological counselors were "PC1, PC2, PC3", and students were "S1, S2, S3". The data regarding the study group are given in Table 1.

Table 1. Demographic Variables of the Participants Participating in the Research

Participant	Variable	Subvariable	N	%
	Gender	Famale	13	65
		Male	7	35
	Level of Education	Bachelor's Degree	13	65
		Mater Degree	7	35
PC	Graduated Department	Department of Education	16	80
		Undergraduate Completion Program	2	10
		Others	2	10
	Service Period	1-5 Years	9	45
		6-10 Years	4	20

		11-15 Years	4	20
		16-20 Years	2	10
		21-25 Years	1	5
Students	Gender	Famale	22	52
		Male	21	48
	Grade Level	5.Grade	7	16,3
		6.Grade	12	27,9
		7.Grade	10	23,3
		8.Grade	14	32,6

According to the answers of the participants given in semi-structured interview form, the research consists of 13 women and 7men. 13 of the participants have a bachelor's degree, and 7 have a master's degree.16 of them graduated from the Department of Education, 2 of them from the Degree Completion Program, and 2 from others. 9 of them have been working for 1-5 years, 4 of them for 6-10 years, 4 of them for 11-15 years, one of them for 16-20 years, and one of them for 21-25 years. In total there were 20 psychological counselors. The students consist of 22 females and 21 males. 7 of them were in 5th grade, 12 of them were in 6th grade, 10 of them were in 7th grade and 14 of them were in 8th grade. In total there were 43 students.

### Data Collection

The data in the study was obtained through a semi-structured interview form created by the researchers. While the form was being structured, it was based upon the “Guidance and Psychological Counseling Services Manual in Schools” which was published by the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of Education. The interview questions created on the basis of the manual were presented to the opinions of two faculty members who are experts in the Department of Education Programs and Teaching and the Department of Psychological Counseling and Guidance, and two School Psychological Counselors working at the secondary school level in the Ministry of Education. After the necessary corrections, the final form was completed. In the form, 6 questions in total for psychological counselors were about creating programs for school psychological counselors, conscious use of technology, psychological resilience, evaluation tools, offered guidance services, and studies made for special education services. For students 5 questions in total were asked which were about studies for the Covid-19 pandemic, conscious use of technology, psychological resilience, evaluation tools, and offered guidance services.

### Data Analysis

In the research, the data obtained from the interviews were analyzed with the content analysis technique. Content analysis (Patton, 2002), which is generally used in the analysis of written documents, diaries, and interviews in educational research, is defined as bringing together similar data within the framework of certain concepts and themes, organizing and interpreting them in a way that the reader can understand (Yıldırım and Simsek, 2011). The main purpose of this is to come up with concepts that can explain the collected data and the relations between these concepts.

Participants were asked questions regarding the School Guidance and Psychological Counseling Programs applications applied during the pandemic period. Questions were answered in written form and the obtained data from them, without making any changes to it, were numbered according to the interview order and converted by encoding. The encoded data was sent to a faculty member who was working in the Department of Education Programs and Teaching and the Department of Guidance and Psychological Counseling. It was decided to keep the encoded data the same by taking the faculty member’s ideas about it. After this process, the codes created as a result of the data obtained from the

research were turned into tables. Also, the percentage and frequency of the answers of the participants were also calculated and included in the research.

## FINDINGS

As a result of the analysis of the data obtained through the interviews, the findings of the research were created and the findings were discussed under 2 main headings. While the first of these consists of the findings of school psychological counselors, the second main title consists of the findings of the students.

### Findings Regarding School Psychological Counselors

#### Findings Regarding the Preparation of School Guidance and Psychological Counseling Program

Based on the information obtained from the answers given by the participants to the semi-structured interview form, the codes of how the SGPCP preparation is carried out in the distance education process are shown in Table 2.

Table 2. Distribution of themes related to the preparation of SGPCP in the Distance Education process

Codes	N	(%)
Via Online Platforms	17	62,96
Face to Face	10	37,04
Total	27	100,00

The codes that emerged as a result of the opinions of School Psychological Counselors on the preparation of ORPDP in the distance education process are respectively; through online platforms (n=17) and face-to-face (n=10). It has been observed that the School Psychological Counselors mostly prefer online platforms for the meetings held during the SGPCP process and the service works carried out during the distance education process. Again in this period, school psychological counselors who carried out the preparation of the program and the services carried out in a face-to-face manner are also present in the research.

Some quotations from School Psychological Counselors who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"In this process, we prepared the School Guidance Plan with the help of Zoom and phone, taking into account the pandemic period with the guidance group that we are in constant contact with. The prepared plan was simpler and narrower in scope. During the process, the school administration and guidance group held their meetings online. Agenda items were determined by considering the process in the meetings. All meetings were held via Zoom."* (PC1)

*"School Guidance Executive Committee has been established as a school principal and a classroom teacher from each grade level. The commission formed was brought together face to face. School Guidance and Psychological Counseling Program e-guidance of the distance education process was decided by considering the needs of the school, the goals of the commission members, the goals and expectations of the guidance research center. Then the prepared program was directed to RAM. The final version of the program was decided to be face-to-face in the guidance research center."* (PC8)

*"In this process, our commission was formed under the leadership of the school principal. The School Guidance and Psychological Counseling program of that year was prepared by considering the commission and targets. The preparation of the program was carried out in a face-to-face manner."*

*Evaluation meetings we held throughout the year were held over Zoom and face-to-face at certain intervals.” (PC17)*

### Findings Concerning Studies on Conscious Use of Technology

Based on the information obtained from the answers given by the participants to the semi-structured interview form, the codes regarding the "Conscious Use of Technology" in the distance education process are shown in Table 3.

Table 3. Distribution of Themes Concerning the Studies Conducted on Conscious Technological Use in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Seminar studies	20	48,78
Event Studies		
Brochures	9	21,95
Videos	5	12,20
Activities	3	7,32
Information Texts	2	4,88
Digital Bulletins	1	2,44
Individual Interviews	1	2,44
Total	41	100,00

The codes that emerged as a result of the opinions of School Psychological Counselors on the "Conscious Use of Technology" in the distance education process are respectively; seminars (n=20), brochures (n=9), videos (n=5), activities (n=3), information texts (n=2), digital bulletins (n=1) and individual interviews (n= 1) form. "Conscious Use of Technology" in the distance education process has been determined as the general target by the Ministry of National Education. 41 different studies were conducted according to the results obtained from the interviews conducted for this target, which was included in the SGPCP. The most practiced activity among these studies has been informative seminars, which will enable individuals to have information about "Conscious Use of Technology" and to increase their awareness level.

Some quotations from School Psychological Counselors who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"Informative seminars were organized for parents, teachers and students regarding the conscious use of technology. These studies were created on the use of technological tools, the benefits and harms they provide, and both physiological and psychological effects on individuals." (PC3)*

*"In this process, informative seminars on Conscious Technology use were organized for students. These studies consisted of what technology is, its beneficial and harmful aspects, daily use of technology, what should be the use of useful technology and applications that include the digital footprint." (PC16)*

*"Digital video and poster work on Conscious Technology use were organized for students in this process. Organized studies were delivered to students via EBA." (PC8)*

*“Through the inventories we applied, risky students were identified and individual interviews were conducted with these students. With individual interviews, students' perceptions of technology were determined and studies were carried out on the use of correct technological tools and equipment.”* (PC18)

### Findings Related to Studies on Psychological Resilience

Based on the information obtained from the answers of the participants to the semi-structured interview form, the codes related to the subject of "Psychological Resilience" in the distance education process are shown in Table 4.

Table 4. Distribution of Themes Related to Studies on Psychological Resilience in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Seminar Studies	19	52,78
Individual Interviews	6	16,67
Event Studies		
Brochures	5	13,89
Interviews	4	11,11
Videos	1	2,78
Informations Texts	1	2,78
Total	36	100,00

The codes that emerged as a result of the opinions of the School Psychological Counselors on the subject of "Psychological Resilience" in the distance education process are respectively; seminars (n=19), individual interviews (n=6), brochures (n=5), interviews (n=4), videos (n=1), informational texts (n=1). In the distance education process, "Psychological Resilience" has been determined as the general target by the Ministry of National Education. According to the data obtained as a result of the interviews with school psychological counselors, studies on this subject related to individuals were included in the programs by making 36 different applications. It has been seen that the most applications carried out on the subject of "Psychological Resilience" in the SGPCP are informative seminars for individuals to have information about this subject and to cope with the negativities experienced.

Some quotations from School Psychological Counselors who expressed their opinions under these codes are as follows:

*“In this process, seminars were held on “recognizing emotions and coping with anger” in order to protect the psychological resilience of the students. Considering the pandemic period, a seminar named “Parental attitudes during the pandemic period” was held for families. With these studies, the necessary studies were carried out in a coordinated manner for the psychological relief of both students and parents.”* (PC1)

*“During this period, studies were carried out on this subject, considering the negative effects of the Pandemic. The studies were carried out on topics such as anxiety, stress, expressing emotions, making sense, and anger control. The studies were presented to parents, students and teachers online via Zoom. The high level of participation in the study was important in terms of getting through this period in a healthy way.”* (PC17)

*“Besides the seminars held, online individual meetings were held with the students and studies were carried out to overcome this process with maximum efficiency. In addition to the one-to-one online meetings with families, our weekly online conversations created positive effects on both students and parents, minimizing their anxiety levels and providing positive feedback on this process.” (PC18)*

*“In addition to providing students with information studies on anxiety, stress and understanding emotions, these studies were supported by brochures and videos. Again, digital brochures, videos and conversation links were sent to parents and teachers, so that they could be informed about this issue.” (PC5)*

### **Findings Regarding the Studies on the Applied Measurement Tools**

Based on the information obtained from the answers of the participants to the semi-structured interview form, the codes for the measurement tools applied in the distance education process are shown in Table 5.

Table 5. Distribution of Themes Regarding the Assessment Tools Used by School Psychological Counselors in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Questionnaire	15	46,88
Form	7	21,88
Scale	4	12,50
Inventory	2	6,25
No Measurement Tool	4	12,50
Total	32	100,00

The codes that emerged as a result of the opinions of the School Psychological Counselors about the measurement tools they used in the distance education process are respectively; questionnaire (n=15), form (n=7), scale (n=4), inventory (n=2) and no measurement tool (n=4). Measurement tools have an important place in order to reveal the existing needs of individuals against a subject, event or situation. According to the data obtained as a result of the interviews with the school counselors, it is seen that the most applied tool among the measurement tools is the questionnaire, and then the forms and scales are among the measurement tools applied in this process.

Some quotations from School Psychological Counselors who expressed their opinions under these codes are as follows:

*“...again, in this process, the “Vocational Evaluation Questionnaire” was applied to the 8th grade students, with the aim of enabling the students to get to know themselves and to determine their professional decisions in the future.” (PC16)*

*“The ‘Tell Me About Yourself Form’ and ‘Student Identification Form’ tools were applied in order to facilitate the better adaptation of the new 5th grade students to the school and to have information about the students. The ‘School Risk Maps Form’ was applied in order to determine the status of students in risk groups and to reveal the studies to be done on the group and individual basis.” (PC11)*

*“Measurement tools such as “...Young Internet Addiction Scale”, “Test Anxiety Scale”, “Family Relationship Scale” were the measurement tools we used in distance education. These measurement tools are used for the detection and intervention of risky situations.” (PC18)*

*“RIBA, who is This, Tell Me About Yourself, School Risk Map” measurement tools were used for students in this period, and it was aimed to use these scales in order to better recognize the students and to meet the guidance and psychological counseling needs of the school more efficiently. No measurement tool was used for parents and teachers other than the “RIBA” questionnaires.” (PC20)*

### **Findings Concerning the Studies Conducted on the Implemented Guidance Services**

Based on the information obtained from the answers given by the participants to the semi-structured interview form, the codes related to the guidance services applied in the distance education process are shown in Table 6.

Table 6. Distribution of Themes Related to the Guidance Services Implemented in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Group Guidance	19	63,33
Individual Interview/Guidance	8	26,67
Individual Counseling	2	6,67
Group Counseling	1	3,33
Total	30	100,00

The codes that emerged as a result of the opinions of the School Psychological Counselors about the guidance services they applied during the distance education process are respectively; group guidance (n=19), individual interview/guidance (n=8), individual counseling (n=2) and group counseling (n=1). According to the data obtained as a result of the interviews with school psychological counselors, it is seen that group guidance activities directed to more than one person at the same time are among the most applied studies.

Some quotations from School Psychological Counselors who expressed their opinions under these codes are as follows:

*“Considering the level of our institution as a group guidance, we focused on the personal social area. Apart from Conscious Technology use and Psychological Resilience in this area, studies were organized for both parents, students and teachers on Healthy Living. Implemented studies with the help of bulletins and brochures prepared for teachers; seminars for parents via posters and Zoom; The students participated in the live lessons of each class and were organized in the form of activities, videos and presentations.” (PC8)*

*“8th Classes were held on exam anxiety and things to be done during the exam period before the central exam that they will take. Informative seminars were organized for other students in our school on efficient studying, use of technology, anger management, time management, recognizing, understanding and expressing emotions. Informative seminars were organized for parents who have children during the exam preparation process, on exam anxiety and coping with anxiety, on the do's and don'ts during the exam process, and on the right process management via Zoom.” (PC16)*

*“In this period, individual meetings were held with students with special conditions, once every 2 weeks, and face-to-face over Zoom when deemed necessary. Although it was difficult for us to keep the situation of the students under control by conducting individual interviews during this period, it made it work as long as we had face-to-face meetings if necessary.” (PC4)*



*"Individual psychological counseling service was provided in line with the demands of our students."* (PC7)

### **Findings Concerning Studies Conducted on Students Receiving Special Education Services**

Based on the information obtained from the answers given by the participants to the semi-structured interview form, the codes for the studies conducted for students receiving special education services during the distance education process are shown in Table 7.

Table 7. Distribution of Themes Regarding the Studies Conducted for Students Receiving Special Education Services in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Seminar Studies	10	34,48
No Special Education Students	6	20,69
Diagnostic and Referral Services	5	17,24
Consultancy Services	5	17,24
Support Education	3	10,34
Total	29	100,00

The codes that emerged as a result of the opinions of the School Psychological Counselors regarding the studies they carried out for the students receiving special education services during the distance education process are respectively; seminar studies (n=10), no special education students (n=6), diagnostic and referral services (n=5), consultancy services (n=5) and support education (n=3). Activities carried out to meet the educational and social needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of their individual and developmental characteristics and educational qualifications are evaluated within the scope of special education. According to the data obtained as a result of the interviews with school psychological counselors, informative seminars among 29 different activities applied to students receiving special education services have taken their place among the most prominent studies.

Some quotations from School Psychological Counselors who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"Informative studies and support training on distance education activities were given to the students who benefited from the support room in our school, albeit for a short time."* (PC1)

*"In this process, the "Educational Evaluation Request Form" was filled in order to diagnose special education. In line with the results obtained from this form, necessary students were guided. The distance education process was managed in cooperation and communication with the teachers working in special education."* (PC2)

*"In this process, studies on "Using Technology in Distance Education" and "How to Socialize Digitally During Quarantine" were organized for our students receiving Special Education Service at our school."* (PC10)

*"The student who received guidance was informed about the process and consultancy services were provided to the family and teachers of the student. In this period, individual interviews were held with parents and teachers, as well as with students who received this service."* (PC16)

*“In this process, support training rooms have been opened for students who have the opportunity, and useful studies have been organized for students who can participate in this study, considering the pandemic conditions.” (PC11)*

### Findings Regarding Students

In this main title, the findings of the students as a result of the data obtained from the research are included.

### Findings Regarding the Gender and Grade Levels of the Students

Based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form, the findings regarding the genders and grade levels of the participants are shown in Table 8.

Table 8. Findings Regarding the Gender and Grade Levels of the Students

Grade Level	N		Total	(%)
	Female	Male		
5.Grade	3	4	7	16,3
6.Grade	7	5	12	27,9
7.Grade	4	6	10	23,3
8.Grade	8	6	14	32,6
Total	22	21		100,00

As a result of the answers given by the participants to the semi-structured interview form, the research was evaluated from the 5th grade level (n=7), 6th grade level (n=12), 7th grade level (n=10) and 8th grade level (n=14); The study was conducted with 43 students in total, female (n=22) and male (n=21).

### Findings Regarding the Vehicles Students Participate in Distance Education

Based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form, the findings regarding the tools in which the participants participated in distance education are shown in Table 9.

Table 9. Findings Regarding the Vehicles Students Participate in Distance Education

The Vehicle They Attended Distance Education	N	(%)
Computer	31	43,1
Phone	26	36,1
Tablet	13	18,1
Other	2	2,8
Total	72	100,00

As a result of the answers given by the participants to the semi-structured interview form, it was concluded that the students participated in distance education with a total of 72 different tools, including computer (n=31), phone (n=26), tablet (n=13) and other (n=2).

### Findings Related to the Studies on the Covid-19 Pandemic

Based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form, the findings related to the studies conducted with the students regarding the Covid-19 pandemic are shown in Table 10.

Table 10. Distribution of Themes Related to the Studies Related to the Covid-19 Pandemic in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Information Studies	30	46,15
Event Studies		
Video	20	30,77
Brochure	4	6,15
Information Texts	3	4,62
Conversations	1	1,54
No Applications Made	7	10,77
Total	65	100,00

The codes that emerged as a result of the students' opinions on the studies on the "Covid-19 Pandemic" during the distance education process, respectively; information studies (n=30), video studies (n=20), no applications (n=7), brochure studies (n=4), information texts (n=3) and conversations (n=1). The studies to be presented to individuals against the Covid-19 virus, which is called a pandemic because it is an epidemic disease seen in the world; It has an important place in terms of having information, protection and taking precautions. According to the results obtained from the interviews, 65 different studies were applied to the students. Among these, the most applied study has been informational studies that enable individuals to have information on this subject.

Some quotations from students who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"We have been informed about Covid-19. Information was given about how the virus was transmitted, how we should pay attention to our cleanliness, and how we should protect ourselves. These studies did not affect me in a good way, on the contrary, I was badly affected because as I got the information, I started to worry more."* (S5)

*"An informative study was held to explain what the virus is, how we should protect ourselves and those around us from this virus, the rate of spread of the virus and what needs to be done to get through this period in a healthy way. I obtained information about how to take precautions and how to protect myself and my environment, with the studies carried out, it was beneficial for me."* (S16)

*"Information about Covid-19 was given, such as what the pandemic is, how the virus is transmitted, the importance of mask distance rules, and how we should protect ourselves. We were informed by the videos in which these subjects were explained."* (S39)

*"We were presented with informative videos, brochures and texts about what the virus is, its rate of spread and what to do when caught in the virus."* (S17)

### Findings Concerning Studies on Conscious Use of Technology

Based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form, the findings related to the studies on the "Conscious Use of Technology" are shown in Table 11.

Table 11. Distribution of Themes Related to the Studies on the Conscious Use of Technology in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Information Activities	28	49,12
Event Studies		
Video	12	21,05
Brochure	6	10,53
Information Texts	3	5,26
No Application Made	8	14,04
Total	57	100,00

The codes that emerged as a result of the students' opinions on the studies on the subject of "Conscious Use of Technology" in the distance education process are respectively; information activities (n=28), video (n=12), brochures (n=6), information texts (n=3) and no application was made (n=8). According to the data obtained as a result of the interviews with the students, information activities came to the fore as the most preferred study among 57 different applications carried out for the conscious use of technology. Then, video studies, which are included in the activity studies on this subject, are also seen among the frequently preferred studies.

Some quotations from students who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"An informative study was conducted by our guide teacher on the use of technological tools, their beneficial and harmful aspects. The work was organized in the form of speech. It was a short speech. After the briefing, I learned the useful and harmful aspects of these tools. But since we received distance education, it was not possible not to be intertwined with technological tools."* (S1)

*"We were given information on how much we should use technological tools, how we should use them, and how we should follow ways to use them efficiently. The work done has allowed me to be more careful while using the technological tools I have."* (S15)

*"Yes it has been done. A video study was implemented that gives information about what distance education is, what needs to be considered during this training, what should be considered in the use of technological tools, and how we should use these tools."* (S9)

*"On this subject, video work and brochure studies were carried out in which the beneficial and harmful aspects of technological tools were explained."* (S19)

*"We were informed about the features of technological tools, their beneficial and harmful aspects, and their effects on our body. We were able to get information by sharing the video of a person who is an expert on this subject. We were informed about the fact that we should allocate a maximum of 1 hour to technological devices outside of class time."* (S20)

## Findings Related to Studies on Psychological Resilience

Based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form, the findings related to the studies conducted with the students on "Psychological Resilience" are shown in Table 12.

Table 12. Distribution of Themes Related to Studies on Psychological Resilience in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
Information Activities	11	21,57
No Application Made	10	19,61
Event Studies	Video	8
	Conversation	4
	Creative Play	3
	Brochure/Bulletin	1
Online Expert Meetings	4	7,84
Individual Interviews	4	7,84
Total	51	100,00

The codes that emerged as a result of the students' opinions on the studies on the subject of "Psychological Resilience" in the distance education process are respectively; information activities (n=11), no application was made (n=10), video (n=8), conversation (n=4), creative play (n=3), brochure/bulletin (n=1), online expert meetings (n=4) and individual interviews (n=4). It is important for a healthier life to carry out studies on "Psychological Resilience" when considering the negative situations caused by the pandemic and the psychological factors that can deeply affect individuals such as anxiety, stress and fear. According to the data obtained as a result of the interviews with the students, a total of 51 different studies were carried out on the subject of "Psychological Resilience", among which the informative studies presented to the individuals came to the forefront as the most applied study.

Some quotations from students who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"We were given information about how we should protect our psychological health and how to cope with our anxieties. The work done has been beneficial to me. I've always been a psychologically awful person. The studies presented to me as more powerful and useful made me feel better."* (S11)

*"We were given information about our anxiety and fears by sending a video of the expert psychologist's interview. I listened to the sent video thoroughly, it helped me to relax a little bit. But there were times when I was so overwhelmed and tired of staying at home all the time."* (S39)

*"Our guidance teacher held a meeting with a psychologist via Zoom. The psychologist gave us relaxing and motivational speeches. I felt relieved as a result of the conversations."* (S22)

*"...it was done by writing down the fears and anxieties experienced by the students participating in the study on a blank sheet of paper and then expressing these topics by the students, producing solutions and seeking solutions."* (S15)

### Findings Regarding the Studies on the Applied Measurement Tools

The findings regarding the measurement tools applied to the students based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form are shown in Table 13.

Table 13. Distribution of Themes Related to Measurement Tools Applied in the Distance Education Process

Codes	N	(%)
No Application Made	25	51,02
Form	13	26,53
Scale	9	18,37
Questionnaire	2	4,08
Total	49	100,00

The codes that emerged as a result of the students' opinions about the studies on the measurement tools applied in the distance education process are respectively; no measurement tool was applied (n=25), form (n=13), scale (n=9) and questionnaire (n=2). A total of 49 studies were conducted on the measurement tools applied according to the data obtained as a result of the interviews with the students. Although the forms and scales applied in these studies are among the most applied measurement tools, not applying any measurement tool to individuals has taken its place among the answers given the most among the data obtained.

Some quotations from students who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"The 'Which Student Enters from Which Device' questionnaire was applied in the Robotic Coding course we taught this term." (S15)*

*"The 'Student Identification Form' and the 'Tell Me About Yourself Form' were applied to us." (S22)*

*"Student recognition form 'Tell Me About Yourself Form' was applied." (S29)*

*"Yes, it has been implemented. A scale was sent to us to identify our concerns, and we answered it and sent it to our teacher." (S8)*

*"No study has been done on this issue. There was no guidance counselor in our school." (S40)*

### Findings Concerning the Studies Conducted on the Implemented Guidance Services

The findings regarding the guidance services applied to the students based on the information obtained from the answers given to the semi-structured interview form are shown in Table 14.

Table 14. Distribution of Themes Related to the Guidance Services Implemented in the Distance Education Process

Codes	N	(%)	
Group Guidance	27	58,70	
Activity Studies	Virtual Library	6	13,04
	Creative Activities	3	6,52
	Scientific Games	2	4,35
No Application Made	5	10,87	
Individual Guidance/Meeting	3	6,52	
Total	46	100,00	

The codes that emerged as a result of the students' opinions about the studies on the guidance services applied in the distance education process are respectively; group guidance (n=27), virtual library (n=6), creative activities (n=3), scientific games (n=2), no application (n=5) and individual guidance/meeting (n=3). According to the results obtained from the interviews with the students, a total of 46 different studies were conducted on the guidance services applied. Among these, group guidance services came to the fore as the most used work. Then, virtual library and creative activity studies took their place among the studies applied to the students.

Some quotations from students who expressed their opinions under these codes are as follows:

*"The most important studies for us during this period were efficient study methods and techniques for coping with exam anxiety. Especially before the high school exam we will take, the studies carried out to study our lessons efficiently and not to experience anxiety in the exam helped me a lot."* (S16)

*"Our teachers gave us information about the school's teachers, principal and introduced the school, since we were new to the school. Our class teacher sent a video about the school. These enabled me to adapt to the school and I got to know my teachers closely."* (S25)

*"A mobile library study was applied to us, where we could spend time with our classmates and study together. The study was beneficial to me as it created an environment where I could spend time and study with my friends and teachers during the pandemic period."* (S14)

*"In order to improve our creativity during this period, our classroom teacher had us design a game. Apart from these designs, we had works such as creating musical instruments and making puppets from strings. We were informed that these studies were carried out to improve the creativity skills of the students."* (S19)

*"...other than that, during the pandemic period, when I was bored and bored, he contacted our guidance teacher and made suggestions to me. I have made some applications with these in mind. These also benefited me."* (S39)

## RESULTS and DISCUSSION

### Results and Discussion on School Psychological Counselors

The question asked about the preparation of SGPCP in the distance education process of school psychological counselors and how the service works carried out in the process are carried out; In addition to the opinions of the participants that they mostly use online platforms, there are also those

who express their opinions that they carry out service works face-to-face. According to the opinions of teachers made by Kaplan and Gulden (2021), in the study titled Turkish education in the distance education environment during the epidemic period; With the effect of the Ministry of National Education's continuing online education through EBA and Zoom, it has been concluded that teachers mostly benefit from online platforms such as EBA, Zoom and WhatsApp in online education. In the study conducted by Tekin (2020) on the examination of teacher opinions on in-service training programs using distance education, this situation showed that teachers preferred face-to-face methods at a rate of 40.74% in in-service training, and the reason for this was interaction with communication.

In line with the answers given by the participants to the question asked about the "Conscious Use of Technology", which is the general goal of the Ministry of National Education in the distance education process, directed to school counselors, it was concluded that the most common practice was informative seminars evaluated within the scope of group guidance. In addition to this study, it is seen that individual interviews and activity studies are among the practices organized. Along with the practices, school counselors determined their aims in this regard as increasing the knowledge and awareness levels of individuals, and providing benefits to individuals by considering the positive and negative features of technology. In the study conducted by Bozkurt (2020) on the conscious and safe use of the internet, it is stated that not every information that individuals read, see and hear on the internet is correct, and that research is done to understand the accuracy of this information; It was emphasized that they do not know how to understand the accuracy of the information, so it is important to be supported and informed on this issue. In line with the objectives of the Information Technologies and Software Course Curriculum prepared by the MEB (2018) for the conscious use of technology, individuals' awareness of the correct and effective use of information technologies, their ethical and effective use of technology, and an understanding of the use of technology for communication-research purposes development targeted. In the study titled "Investigating the use of technology in the LGS process" by Donmez (2021), it was concluded that the use of technology does not create distraction in students, besides it facilitates learning and technological tools are needed in the preparation process for the exam. In the study conducted with school psychological counselors, awareness-raising studies were carried out for parents; In the study conducted by Valcke De Wever, Van Keer and Schellens (2011) on the internet use of young children, it was explained that it is important for parents to be informed about internet use and the dangers on the internet in terms of protecting and guiding children.

In line with the answers given by the participants to the question asked about what kind of studies are carried out on the subject of "Psychological Resilience", which was determined as the general goal by the Ministry of National Education in the distance education process, directed to school counselors, the most common practice was informative seminars within the scope of group guidance, followed by individual interviews with individuals. It was concluded that the studies were also among the studies carried out. With the practices organized, school counselors help individuals to have information about this issue and increase their awareness levels; They aimed to get through this period in a healthy and comfortable way by reducing the effect of psychological factors that can affect individuals such as anxiety, fear and stress. In the study titled the relationship between psychological resilience and anxiety levels during the epidemic period by Artan and others (2020), this situation was explained as the level of anxiety decreases and the level of preventive behaviors increases as the psychological resilience of individuals increases. In the study called the effect of the epidemic, it was concluded that the psychological resilience levels of individuals were effective in coping with the negative effects of the epidemic, and the anxieties experienced during the epidemic period affected the psychological resilience of individuals. In the study conducted by Onel and Ozcan (2022), to determine the mediator role of psychological resilience in the relationship between self-sensitivity and depression, anxiety and stress levels in the Covid-19 process, it was concluded that as individuals'



resilience levels increase, depression, anxiety and stress symptoms decrease. It is among the outputs of the research that the concepts of self-compassion and resilience play a protective role against psychological symptoms. Aydın and Egemberdiyeva (2018), on the other hand, stated in their research that as the level of psychological resilience in individuals increases, happiness increases, they are less affected by traumatic life events, it becomes easier to adapt and they are happier as a result of coping with stress.

It has been concluded that many measurement tools such as scales, inventory and forms are used in the distance education process in order to help individuals to know themselves, to identify their needs and to apply the methods and methods to be followed in order to meet these needs. In the study titled the problem of using psychological measurement tools in guidance in schools by Ozoglu (2019), it was concluded that psychological measurement tools are used to determine the development conditions of talent, interest and personality traits, and to see and reveal the conditions that will provide the best desired change and development. Based on the numerical values revealed by the psychological measurement tools, they expressed the opinion that the abilities, interests and psychological characteristics of the individuals and the issues they can do best are determined. Yıldırım (2015) regarding the tests used to recognize the individual; stated that in modern education, it is aimed to provide the most appropriate development of the individual with all aspects, and that various techniques should be used in order to know what kind of qualities individuals have, to objectively recognize many aspects such as individuals' abilities, interests, academic achievement levels and personality traits.

When the results of the guidance services applied by the school counselors in the distance education process were examined, it was concluded that the group counseling service stood out as the most applied work, and the individual and group counseling services were among the services used by the participants in the research, along with the individual guidance that followed. With the guidance services applied, it is aimed to raise awareness about an important issue in the lives of individuals, to support their personal-social, educational and professional development, to meet their psychological needs and to enable them to continue their lives with a healthier and more sustainable life. Regarding this issue, based on the principles, aims and types of services of the MEB (2020) guidance and psychological counseling services; It has been seen that the results of our research show similar results with the findings of our research, which stated that it is a professional service offered in a planned and programmed manner, aimed at supporting the social, emotional, academic and career development of individuals so that they can lead a healthy life in the society. Ozabacı, Sakarya and Dogan (2008) support the development of students; stated that the guidance services offered in schools are needed in order for students to be aware of their interests, abilities and needs and to know themselves better. In parallel with the results of the research, Tagay and Savi Cakar (2017) stated that the guidance services provide services to students in the form of individual interviews, vocational guidance, educational guidance, information and group guidance in the study called School Psychological Counselors' Opinions on Psychological Counseling and Guidance Services at schools Akbaba and Batikan (2017) stated in their study that Psychological Counseling and Guidance (PCG) services work to increase the personal development and motivation of students, guide them and contribute to the solution of the problems of students with adjustment problems.

When the results of the studies conducted by the school counselors for the students who receive special education services, if any, are examined in the distance education process, it has been concluded that the diagnosis-orientation service, consultancy service and support education activities are among the practices carried out together with the seminar studies. School psychological counselors prevent students from falling behind their peers by raising awareness about a subject, identifying individuals in need of special education service and directing them to the necessary institutions and organizations, providing information about the close circles of the diagnosed individuals, and providing the students who receive this service with the skills they need to gain in

the educational-social field. intended to pass. Regarding this situation, Bedur, Bilgic, and Taslıdere (2015) stated in their study, Evaluation of the support education services offered to gifted students, that most of the teachers stated that they arranged the education content for the gifted students in the support education room in accordance with the interests and abilities of the students, and they prepared an individualized education program to enrich the curriculum. They said they were going. Kontas (2012) stated in his study that with differentiated instructional design, it is possible to prevent individuals with different talents from being subjected to uniform education, and that students can achieve their desired goals with rich educational activities. Cetin and Unsal (2020) stated in their study that the diagnosis of students with special needs can be realized with a certain process and systematically, and Ure (2015) related to this situation, in order to determine what the problems of children with special education are, how to educate them and how to help them. strengths and weaknesses in bodily areas; He stated that it should be done in order to determine personality traits, personality structure and interests, abilities and values, as well as to determine not only the child's disability and degree, but also in which areas he is better than his peers. In the study conducted by Can and Nikolayidis (2021), it was concluded that the most important contribution of school guidance services to parents is strengthening parent-student and school-parent cooperation through informative activities, and counseling parents by solving the problems encountered. Tagay and Savi Cakar (2017) stated that school guidance services contributed to parents in terms of consultation, seminar and information, and Camadan and Sezgin (2012) stated that within the scope of school guidance services, parents were informed through seminars on subjects such as family communication and child rearing, and they were informed by interviews. has made a contribution.

### **Results and Discussion on Students**

When the results of the questions asked to the students about the studies on the Covid-19 pandemic were examined, it was seen that the most common practice was informational activities, followed by the activities such as videos, brochures, interviews and information texts. The studies carried out in terms of raising awareness, protection and taking precautions about the pandemic virus that affects the world have an important place in terms of informing individuals. In this context, Genc (2021), during the Covid-19 crisis, which has become a global epidemic on this subject, the need for information has reached the highest level, and the internet has become the main source of information, and false information as well as correct information has spread rapidly and reached a level that can endanger people's lives. He stated that information designers have great responsibilities in order to prevent information confusion in crisis periods such as pandemics and to guide individuals correctly in order for individuals to reach accurate and reliable information in a clear and understandable way. In the study conducted by Ulaş Kadioglu, Soyler and Günes (2021) to evaluate the knowledge, attitudes and behaviors of university students about coronavirus and their stress levels, when the information resources of the students about COVID-19 were examined, it was seen that television ranked first, social media ranked second, and internet sites ranked third. It was stated that following the relevant experts in the follow-up of the related subjects took its place in the first place in this study as in other studies.

As a result of the interviews with the students, when the results of the questions asked about the studies on "Conscious Use of Technology" were examined, it was seen that the most practiced practice was informational activities, followed by the activities such as videos, brochures and information texts. With these studies, it was aimed to raise awareness of the students about the conscious use of technology, to have knowledge, to raise awareness about the use of technology by considering the positive and negative features it creates. In the Workshop Report on Conscious Use of the Internet and Technology Addiction, it was stated that the use of technology in every part of the society, and especially the use of the internet, is increasing day by day. For this, it has been concluded that informative studies are needed for the conscious use of the internet in all segments of the society. In

this context, informative and preventive guidance studies can be carried out in schools, and informational brochures as well as videos and public service announcements can be prepared by all relevant institutions and organizations, especially the "Information Technologies and Communications Authority Telecommunications Communication Presidency". Suggestions have been made that it can be shown in series and television programs (BTK, 2014, p. 86). Again in the same report, it was stated that children and youth are in the highest group in terms of the risk of developing technology addiction, therefore it is important to include content aimed at raising awareness of conscious use in the school environment in children and young people. In order to ensure the continuity of awareness, it has been stated that content and materials can be prepared in accordance with the developmental characteristics of the students at all education levels, and these can be added to the lessons. In addition, it is presented among the sections in the report that studies on conscious internet use can be added to the activities in the comprehensive developmental guidance program (BTK, 2014, p. 86-87).

As a result of the interviews with the students, when the results of the questions asked about the studies on "Psychological Resilience" are examined, the most applied practice is information activities, followed by the activities such as videos, interviews, creative games and brochures/bulletins, as well as online expert meetings and individual interviews. It was concluded that among with the applied studies, it is aimed to minimize the effects of negative psychological factors (anxiety, fear, stress, loneliness, etc.) that individuals may encounter during this period, to increase their awareness on this issue and to spend this period in a healthier way in a psychological sense. As a result of the answers from the students, it was observed with the answers given that the studies gained awareness about psychological factors such as anxiety, fear and stress, and they provided benefits such as relaxation and motivation. Regarding this situation, Cetin and Anuk (2020) found a significant and negative relationship between loneliness and the psychological resilience of students in the study they conducted on loneliness and resilience during the Covid-19 process. Yildirim and Kumcagiz (2021), on the other hand, conducted a research that provides psychosocial support in order to reduce the negative emotions of adolescents in their study called the effect of the psychoeducation program on the fight against epidemic disease on the fear of Covid-19 and psychological resilience levels of adolescents with the activities applied in the psychoeducation process; They were supported to share their feelings and thoughts, to learn positive coping methods, and to gain awareness about their support resources and strengths. It has been determined by the studies that the psychological resilience levels of the adolescents who were affected by the applied psychoeducational study increased and their fear levels decreased.

As a result of the interviews with the students, when the results of the questions asked about the measurement tools applied in the distance education process are examined, the measurement tools consisting of various scales, questionnaires and forms are examined in order to enable individuals to know themselves, to realize their strengths and weaknesses, to analyze their needs and to determine the ways and methods to be followed in meeting the emerging needs. concluded that it was used. Regarding this situation, Ure (2015) in her article titled aspects that students need to be recognized; stated that it is necessary to recognize students with their directly observable and unobservable qualities and stated that features such as talent, interest, personality traits, self-perception, environment, social support system are among the qualities that should be known. Again, in the information in the same study, he stated that the main purpose of getting to know students from all aspects is to help individuals to know themselves from all aspects, thus making it easier to make appropriate guidance in line with their interests and abilities, knowing their strengths and weaknesses. Ozoglu (2019), on the other hand, stated that the information obtained from the psychological measurement tools used in the guidance should contribute to the existing information, and expressed the opinion that the information provided by the psychological measurement tools makes the guidance services more meaningful.

As a result of the interviews with the students, when the results of the questions asked about the studies on the guidance services applied in the distance education process were examined, it was concluded that the most practiced practice was the group guidance activity, followed by the individual interviews with the virtual library, creative activities and scientific games included in the activity studies. It was determined as a result of the answers given that the applications were made in order for the students to have knowledge about a subject, to realize their potential, to develop their creativity and to lead a healthy life. In the guidance and psychological counseling regulation published by the MEB (2009) regarding this issue, within the framework of the general objectives of the Turkish Education System, educational guidance and psychological counseling services are basically; It has been determined that students realize themselves, benefit from the education process at the highest level according to their abilities and characteristics, and use and develop their potentials in the most appropriate way. The purpose of guidance in the guidance and psychological counseling services regulation published by the MEB (2020); is defined as raising individuals who know themselves, who can take advantage of the opportunities offered to them, who can take responsibility, and who support their social, emotional, academic and career development so that they can lead a healthy life in society. In their study on school guidance services, Can and Nikolayidis (2021) found that school guidance services have important effects on students' personal, social and psychological development, development of communication skills, behavior and harmony, orientation, detection of problems, increase in class success and self-awareness. reached its conclusion.

As a result of the opinions of the school counselors and students who participated in the research, it was obtained as a result of the interviews that the activities in the distance education process were beneficial in terms of providing them with knowledge, skills and awareness. It has been concluded that the studies on "Psychological Resilience" applied to students, teachers and parents, especially in order to cope with the psychological negativities brought by the Pandemic, are important in terms of getting through this period in a healthy way and helping individuals to protect themselves and feel healthier in a psychological sense. In this process, where education and training activities were continued with technological tools during the pandemic period, the studies called "Conscious Use of Technology", which was determined as the general target to be included in the programs by the Ministry of National Education, had a significant impact on individuals in this period. It was emphasized that especially the students were able to learn the positive and negative aspects of technological devices well, and it was emphasized that the necessary information was obtained to protect themselves against possible negativities. It has gained an important place for the teachers to carry out the necessary studies on this target immediately in terms of an effective and productive period. Again in this period, it was concluded that the counseling and interview activities carried out in order to solve the psychological problems of the students with the guidance activities organized to increase the awareness of the students about a subject and to obtain information on various subjects in line with their current needs, were in an important position in terms of getting through the period in a healthier way and with the least possible impact. has been reached. School psychological counselors working in the field and interviewed continued the target acquisition studies with more attention to the subjects that they think have an important place in the lives of the students, and this situation played an important role in the positive results of the effectiveness of the programs implemented in this period. In this period, services such as support training, diagnosis-orientation, and consultancy for students in need of special education were important both in terms of not disrupting the development of students and maintaining their lives in a healthy way, and positively affected the operability of the services provided by SGPCP. Considering the distance education process and the face-to-face education activities that will be applied afterwards, this situation has a sustainable education experience. It was concluded that it is important to create

Based on the results obtained from the research, some suggestions can be made. These recommendations are;

- Necessary infrastructure studies should be carried out in order to carry out better and more comprehensive distance education practices, which are seen as a necessity of the modern age and are on the way to become one of the indispensables of our lives by increasing its impact in the coming years; Necessary support and in-service studies should be organized for all stakeholders of education to continue their distance education activities more efficiently.
- It can be suggested that the goals included in the SGPCP, which are in a position that can deeply affect human life, should be regularly included in the programs every year, and that studies should be organized to carry out these goals within the scope of “psychoeducation” studies by experts in their fields, considering the developmental characteristics of individuals.
- Considering the problem of “insufficient communication with students”, which is frequently mentioned in the distance education process, it can be recommended to implement the necessary infrastructure works together with a guidance system that can be reached to every student.
- Collaboration between parents-teacher-student should be ensured in order for the studies in SGPCP to yield more effective results.
- In order to ensure the continuity of the guidance services, to have a positive impact on the individuals, it can be suggested that the necessary employment studies be carried out in order to provide guidance services by experts and to have at least one school psychological counselor/guidance teacher in each school.

#### REFERENCES

- Akbaba, A. and Batikan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(11), 89-122.
- Altıntaş, E. (2015). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*, inside (p. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Artan, T., Atak, I., Karaman, M. and Cebeci, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgınında sosyodemografik özellikler, psikolojik sağlamlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(6), 79-94.
- Aydın, M. and Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Bayar, A. and Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 332-344.
- Bedur, S., Bilgic, N. and Taslıdere, E. (2015). Özel (Üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 159-175.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Harper and Row.
- Bozkurt, M. (2020). İnternette bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri. *The Journal Of Social Science*, 4(8), 511-523.
- BTK. (2014). *İnternetin bilinçli kullanımı ve teknoloji bağımlılığı çalıştay raporu*. Access address <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/MUUMu.pdf>
- Buyukozturk, S., Kılıc Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. and Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. and Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Can, E. and Nikolayidis, U. (2021). Okul rehberlik hizmetleri: Bir durum çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 647-665.
- Coskun, R., Yıldırım, E., Bayraktaroglu, S. and Altunisik, R. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Print). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Cetin, A. and Unsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123-148.
- Cetin, C. and Anuk, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
- Demirel, O. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Donmez, O. (2021). *LGS hazırlanma sürecinde teknoloji kullanımının incelenmesi*. (Unpublished master's thesis). Hatay Mustafa Kemal Paşa Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Genc, C. (2021). COVID-19 pandemisinde bilgi edinme kaynakları, medya kullanım alışkanlıkları ve aşya yönelik tutumlar. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*(36), 178-202.
- Kacan, A. and Gelen, I. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.

- Kaplan, K. and Gulden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırma Dergisi* (24), 233-258. doi:10.29000/rumelide.995291
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma "İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği"*. (Unpublished doctoral thesis). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kontaş, H. (2012, April). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*. Tekirdağ.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (Ed.). (2006). *İlköğretimde rehberlik* (7. Print). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (11. Print). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2009). *T.C. Resmi Gazete* (27169, 14.3.2009).
- MEB. (2018). *Bilişim teknolojileri veyazılım dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Access address <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=407>
- MEB. (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete* (31213, 14 August 2020).
- Oral, B., Taha, Y. (Ed.). (2020). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (2. Print). Ankara: Pegem Akademi.
- Onel, S. N. and Ozcan, N. (2022). Covid-19 sürecinde özduyarlılık ve depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü. *Elektronik Sosyoloji Bilimler Dergisi*, 21(82), 784-807.
- Ozabacı, N., Sakarya, N. and Dogan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Ozlemoglu Iri, N. I. and Korkmaz, F. (2021). Bireylerin koronavirus anksiyete düzeylerinin psikolojik sağlamlıklarına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 769-771.
- Ozoglu, S. C. (2019). Psikolojik ölçme araçlarının okullarda rehberlikte kullanılması sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 9(1), 243-253.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods, 3 Edition*. CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tagay, O. and Cakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168 - 1186.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Meb Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. doi:10.17244/eku.643224
- Tolunay Ates, O. (2014). Yüksek öğretimde uzaktan eğitimin sayısal verilerle değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 22-40.
- Ulas Kadioglu, B., Soylar, P. and Gunes, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki bilgi, tutum, davranışları ile algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Eğitim Dergisi*, 1(4), 36-49.
- Ure, O. (2015). Özel eğitim ve rehberlik. G. Can (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. and Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305.
- Yayla, E. (2016). *Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik danışma öz-yeterlilik algılarına göre incelenmesi:İzmir örneği*. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. and Simsek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. and Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Print). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, I. (2015). Bireyi tanıma teknikleri. G. Can (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, O. and Kumcagız, H. (2021). Salgın hastalıkla mücadele psiko-eğitim programının ergenlerin Covid-19 korkusu ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1471-1489. doi:10.30703/cije.858679

# Çevrimiçi Derslerde Öğrenci Konsantrasyonunu Bozan Etmenler

## Factors that Interrupt Student Concentration in Online Courses

Bülent DÖŞ<sup>1</sup>

Atıf:

Döş, B. (2022). Çevrimiçi derslerde öğrenci konsantrasyonunu bozan etmenler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 461-472, DOI: 10.57135/jier.1207990

### Öz

Çevrimiçi derslerde öğrencinin derse konsantrasyonu, dersi dinlemesi, dersi takip etmesi akademik başarı için önemli bir etken olarak görülebilir. Bu nedenle çevrimiçi derslerde öğrencilerin konsantrasyonlarını bozan etmenlerin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu çalışmada çevrimiçi derslerde öğrencilerin konsantrasyonlarını bozan etmenler karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı üçgenleme tasarımı ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada aynı anda hem nitel hem de nicel veriler toplanır ve daha sonra tartışma kısmında bu iki farklı veri türü birleştirilerek sonuçlar ortaya konulur. Bu çalışmada öğrencilerin çevrimiçi senkron derslerde konsantrasyonlarını bozan etmenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nicel veriler betimsel istatistik ile nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etmenler dört ana tema altında toplanmıştır. Bunlar çevre, öğretmen, altyapı ve ders şeklinde isimlendirilmiştir. Bu temalar altında konsantrasyonu bozan etmenler şöyle sıralanmıştır: çevrimiçi dersin ciddiye alınmaması, kopya çekmenin kolay olması, öğretmenin derste kontrolünün zayıf olması ve nitelikli içerik hazırlanmaması, çevresel seslerin ve gürültünün olması, internetin kesilmesi, kotanın dolması ve araç-gereçlerin pahalı olması.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi dersler, konsantrasyon, sorunlar, uzaktan eğitim

### Abstract

In online courses, the student's concentration on the lesson, listening to the lesson and following the lesson can be seen as an important factor for academic success. For this reason, it is important to reveal the factors that disrupt the concentration of students in online courses. In this research, the factors that disrupt the students' concentration in online courses were tried to be revealed by simultaneous triangulation design from mixed method research. In this design, both qualitative and quantitative data are collected at the same time, and then these two different data types are combined in the discussion section and the results are presented. In this study, it has been tried to reveal the factors that disrupt the concentration of students in online synchronous lessons. In the research, quantitative data were analyzed by descriptive statistics and qualitative data were analyzed by content analysis method. At the end of the research, the factors that disrupt the concentration in online lessons were gathered under four main themes. These are named as environment, teacher, infrastructure and lesson. The factors that disrupt concentration under these themes are listed as follows: the online course is not taken seriously, it is easy to cheat, the teacher has poor control in the course and does not prepare quality content, environmental sounds and noise, the Internet is cut off, the Internet quota is full, and the equipment is expensive.

**Keywords:** Online courses, concentration, problems, distance education

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, bulentdos@yahoo.com, orcid.org/0000-0002-8000-9595

## GİRİŞ

Las Vegas'ta 146 metre yükseklikte, 109 metre uzunluğundaki ip te yürüyerek bir dünya rekoru kıran ip cambazı Andy Lewis rekorunu, yüksek konsantrasyonuna ve bunu hiç kaybetmemesine borçlu olduğunu söyler (Aksoy, 2014). Güncel Türkçe sözlüğe göre konsantrasyon "*dikkatin sürekli olarak bir nesne veya konunun belirli bir yönü üzerinde toplanması*" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Cambridge sözlüğüne göre ise konsantrasyon "*başka hiçbir şeye dikkat etmeden çalışılan konu üzerinde dikkatlice düşünmek*" olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2022) İki tanıma bakıldığında dikkatin belirli bir nesne ya da olaya yoğunlaşmasına ve başka faktörlerin bu yoğunlaşmayı bozamaması durumuna konsantrasyon diyebiliriz. Eğitim ortamlarında konsantrasyon başarılı ders çalışma stratejileri için önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Weinstein, Palmer ve Schulte, 1987). Özellikle bireysel ders çalışmalarda konsantrasyon yani odaklanma, çevreden etkilenmeden öğrenilmesi gereken konuların öğrenilmesi için önemli görülebilir. Çoğu eğitim konferanslarında ve seminerlerde öğrenmeye yönelik konsantrasyon en önemli eğitim problemlerinden birisi olarak ele alınmaktadır (Rahiminia, Yazdani ve Rahiminia, 2019).

Birçok çalışmada beslenme, zihinsel karmaşa, öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerilerinin olmaması, sınıf içinde kullanılan öğretim metotları, kullanılan araç-gereçler, sınıfın havasız olması, ışığın uygun olmaması gibi etkenler konsantrasyonu bozan nedenler olarak ortaya koyulmuştur (Öztürk, Muslu ve Dicle, 2008). Rahiminia, Yazdani ve Rahiminia (2019) yaptıkları çalışmada konsantrasyonu bozan etkenleri şöyle sıralamışlardır: Öğretmenin akademik bilgi ve becerisinin eksik olması, öğretmenin öğrencilerle iletişiminin iyi olmaması, öğretmenin öğrencileri motive etmede başarısız olması, çevresel ses ve gürültünün olması, öğrencilerin uykusuz ve uyuşuk olması, öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinin olmaması, öğrencilerin arka sıralarda oturması derslerde konsantrasyonu bozan etkenler olarak sıralanmıştır.

Hassanbeigi ve ark. (2011), üniversite öğrencilerinin çeşitli çalışma becerileri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, GNO'su 15 ve üzerinde olan (20 üzerinden) öğrencilerin ders çalışma becerileri puanlarının GNO'su daha düşük olan öğrencilere göre yedi becerinin hepsinde (zaman yönetimi ve erteleme, konsantrasyon ve hafıza, çalışma yardımcıları ve not alma, sınav stratejileri ve sınav kaygısı, bilgileri organize etme ve işleme, motivasyon ve tutum ve okuma ve ana fikri seçme) istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Nuthana ve Yenagi de (2009) yaptıkları çalışmada zayıf öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında ve çalışma becerisinde zayıflıklar, planlama ve zaman yönetimi, konsantrasyon ve not alma becerilerinde ise eksiklikler olduğunu göstermiştir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) konsantrasyon ile etkili zaman yönetimi, motivasyon ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu belirtmektedirler. Görüldüğü gibi konsantrasyon ile akademik başarıya olumlu etkisi olan durumlar arasında pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Konsantrasyon arttıkça akademik başarı da artmakta denilebilir.

Konsantrasyonun üstbilişsel bir beceri olduğu yönünde iddialar vardır (Indeed, 2020). Çünkü konsantrasyonda birey bir göreve, bir işe odaklanmaktadır ve bu süreçte kendi öğrenme durumunu da değerlendirmektedir. Konsantrasyon ile üstbilişsel farkındalık arasında bir ilişki var olduğunu kabul edersek, konsantrasyon ile akademik başarı arasında da bir ilişki var olduğunu kabul etmek gerekir. Çünkü Bağçeci, Döş ve Sarıca (2013) yaptıkları çalışmada üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır. Bu da



demek oluyor ki konsantrasyon ile üstbilişsel farkındalık arasında, akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki vardır ve dolayısıyla da konsantrasyon ile akademik başarı arasında ilişki vardır denilebilir. Fox ve Riconscente (2008) üstbilişsel farkındalık ile öz-düzenlemeli öğrenmenin paralel olduğunu belirtmektedir ve dolayısıyla yukarıda sayılan kavramların ilişkili olduğu kabul edilebilir.

Yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim ortamlarında verilen öğretimsel etkinlikler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ersoy ve Toprakçı, 2008). Öğretmenlerin bu farklılıkları anlayabilmeleri için çevrimiçi ortamlardaki rollerini, sorumluluklarını ve öğretim stratejilerini değiştirmeleri gerekir. Aslında bir paradigma değişimine ihtiyaçları vardır. Yüz yüze eğitim ortamlarında öğrencilerin konsantrasyonu genellikle öğretmenin dersteki otoritesinden, ders anlatım biçiminden, jest ve mimiklerinden etkilenebilmektedir. Ancak çevrimiçi derslerde öğretmen-öğrenci arasındaki gerçek mesafe uzak, sanal mesafe ise yakın olduğundan dolayı dersin hâkimiyetinde, öğrencilerin derse motive olmasında önemli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Mevcut e-öğrenme sistemlerinin en büyük dezavantajlarından biri, öğrencilerin konsantrasyonunu ve motivasyonunu takip edememeleridir (Sharma, Esengönül, Khanal, Khanal, Filipe ve Reis, 2018). Öğrencilerin derse zihinlerini konsantre edememeleri, zorlanmaları, dersten kolayca kopmaları, gözlerin kapalı olması, ağzın açık olması, kafanın derse değil de başka yönlere doğru dönmesi konsantrasyon dağılmasına veya bozulmalarına örnek olarak verilebilir (Sharma, Esengönül, Khanal, Khanal, Filipe ve Reis, 2018; Orçanlı, Bekmezci ve Boztoprak, 2021).

Sobral ve Menezes (2012) sınıfta teknoloji kullanımı öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, konsantrasyonlarını yükselttiğini ve daha çok öğrendiklerini belirtmiştir. Ancak öğrenciler tamamen çevrimiçi öğrenmelerde motivasyonlarını ve konsantrasyonlarını koruyabilmekte midirler? Çoğu zaman öğrenciler çevrimiçi dersler için ayrıca bir zaman ayırmamakta ve rastgele zamanlarda çevrimiçi derslere katılmaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler derse girdiklerinde çevrelerinde ses, gürültü, arkadaşlar, aile ya da başka durumlar (örneğin otobüste yolculuk, araç kullanma vb...) ortaya çıkmaktadır. Bu tür durumlar ise dersin dikkatli bir biçimde dinlenmesine engel teşkil etmektedir. Derslere fiziki olarak katılımın konsantrasyonu artırdığını belirten çalışmalar vardır (Rahiminia, Yazdani ve Rahiminia, 2019).

Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin sürekli ilgisini çeken ve öğrenci merkezli derslerde motivasyonun yüksek olduğu bulunmuştur (Lewis vd., 2014). Plummer (2012), kaliteli ve ilgi çekici içeriğin öğretmen tarafından verilen öğretim desteğiyle birlikte genellikle en yüksek öğrenci merkezli başarı oranlarını sağladığını belirtmiştir. Bu aktif öğrenme pedagojisi, öğrencilerin günümüzde ihtiyaç duyulan eleştirel düşünme, yansıtma, yaratıcılık, iletişim, bağımsız çalışabilme ve iş birliği becerilerini (Lang, 2010) geliştirmektedir. Araştırma sonunda çevrimiçi derslerde öğrencilerin konsantre olmalarını engelleyen ya da bozan etmenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylece akademik başarı için önemli olan konsantrasyonun düzenlenmesi ve bozulmaması için önemli veriler toplanmış olacak sorunların kaynağı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi derslerde öğrenci konsantrasyonunu bozan etmenlerin ortaya çıkarılmasıdır. Katılımcılara çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etmenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak için aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Çevrimiçi derste konsantrasyonunuz ne kadar çabuk bozulur?

2. Dersin hangi aşamasında daha çok konsantrasyonunuz düşer?
3. Çevrimiçi derslerde konsantrasyonunuzu bozan etmenler nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Araştırmanın modeli karma yöntem desenindedir, yani nitel ve nicel veriler birlikte toplanıp analiz edilerek bir durum hakkında sonuç çıkarılmaya çalışılır. Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarında sıklıkla kullanılan eşzamanlı üçgenleme tasarımı kullanılmıştır.

Eşzamanlı üçgenleme: Bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik her iki veri türü için eşittir. Veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması esnasında birleştirme gerçekleşir. Birleştirme, verilerin üçgenlemesi yani birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılmasıdır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır (Baki ve Gökçek, 2012).

### Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırma Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan orta büyüklükte bir üniversitenin eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme ile veri toplama aracı uzaktan eğitim gören birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya 58 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların %74,2 si kadın ve %25,8'i ise erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 22,7 dir. Katılımcıların tamamı 1. ve 2. Sınıf öğrencileridir.

### Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı ilgili literatür taranarak elde edilmiş olan "Çevrimiçi derste konsantrasyon" adlı anket olup beş adet sorudan oluşmaktadır. Sorular bulgular kısmında verilmiştir. Diğer bir veri toplama aracı ise bir adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu açık uçlu sorunun amacı konsantrasyonu bozan etmenleri daha ayrıntılı olarak incelemek ve konsantrasyonu bozan etmenleri ortaya çıkarmaktır. "Çevrimiçi derslerde konsantrasyonunuzu bozan etmenler nelerdir" sorusu ile ayrıntılı nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

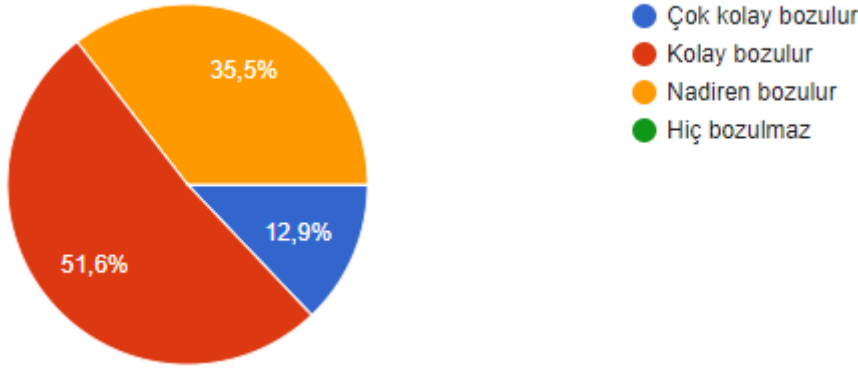
Araştırmada toplanan nicel veriler yüzde ve frekans analizi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel veriler ise kodlama sonunda temalara yerleştirilmiştir.

Nitel veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde araştırma sorusu ile elde edilen veriler kodlanmış ve daha sonra kodlanan bu veriler belirli temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama sonunda dört adet ana tema belirlenmiş ve bu temalar altında analizler yapılmıştır. Nicel ve nitel veriler daha sonra karşılaştırılarak yorumlamalar yapılmıştır.

## BULGULAR

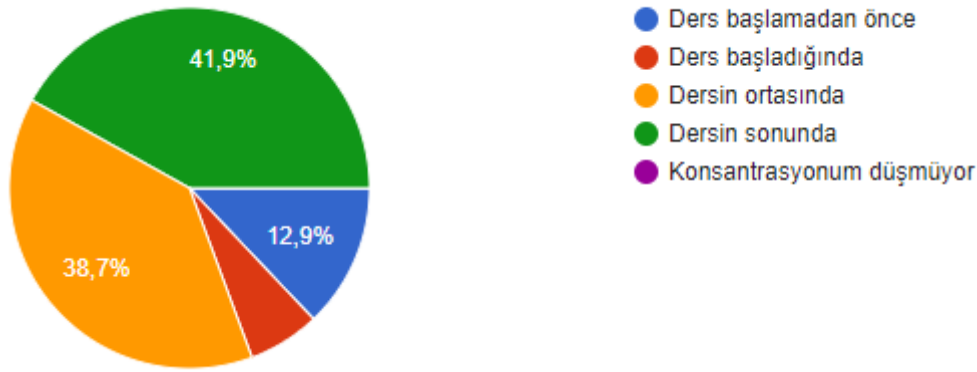
Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerde konsantrasyonlarını bozan etmenlerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Konsantrasyonla ilgili katılımcılara "Çevrimiçi derste konsantrasyonunuz ne kadar çabuk bozulur?" sorusu sorulmuş ve elde edilen yanıtlar aşağıdaki resimde verilmiştir.



Resim 1. “Çevrimiçi derste konsantrasyonunuz ne kadar çabuk bozulur?” sorusuna ilişkin bulgular

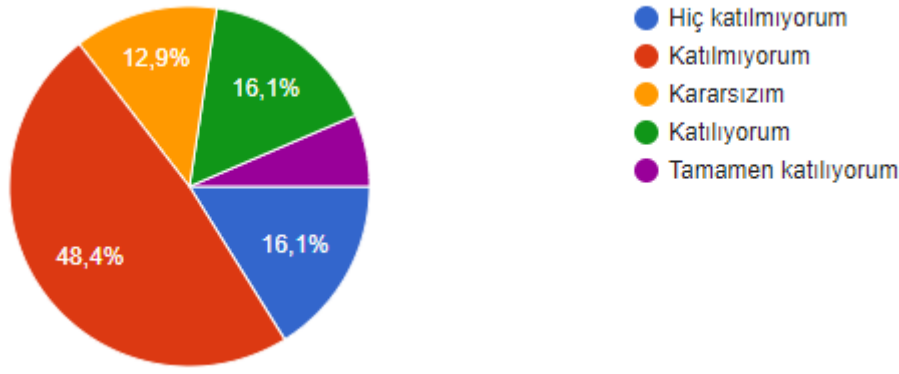
Katılımcıların %51,6’sı “kolay bozulur”, %12,9’u “çok kolay bozulur” ve %35,5’i ise “nadiren bozulur” şeklinde cevap vermiştir. Katılımcıların %12,9 u çok çabuk bozulur, % 51,6’sı ise kolay bozulur şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Hiç bozulmaz diyen hiç bir katılımcı yoktur. Dersin hangi aşamasında daha çok konsantrasyonunuz düşer sorusuna ilişkin katılımcıların cevapları aşağıdaki resimde verilmiştir.



Resim 2. “Dersin hangi aşamasında daha çok konsantrasyonunuz düşer?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcıların %12,9’u ders başlamadan önce, %6,5’i ders başladığında, %38,7’si dersin ortasında ve %41,9’u ise dersin sonunda konsantrasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların konsantrasyonlarının genelde dersin ortalarında ve sonlarına doğru daha çok düştüğü görülmektedir.

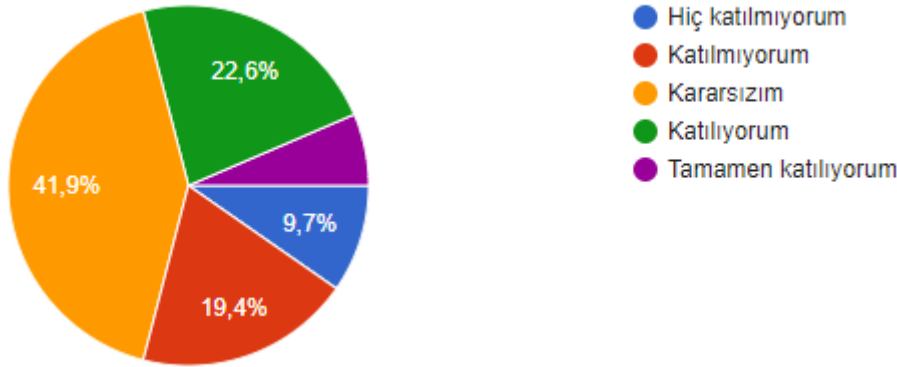
Katılımcılar “Çevrimiçi dersteki içerik ya da konuşmalar ilgimi çekmese de konsantrasyonum bozulmaz” ifadesine ilişkin cevapları aşağıdaki resimde verilmiştir.



Resim 3. Çevrimiçi dersteki içerik ya da konuşmalar ilgimi çekmese de konsantrasyonum bozulmaz ifadesine ilişkin yanıtlar

"Çevrimiçi dersteki içerik ya da konuşmalar ilgimi çekmese de konsantrasyonum bozulmaz." ifadesine bakıldığında katılımcıların % 16,1 i hiç katılmıyorum, %48,4'ü katılmıyorum, % 12,9 u ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. % 16,1 i katılıyorum ve yine % 16,1 i ise tamamen katılıyorum şeklienden cevap vermişlerdir.

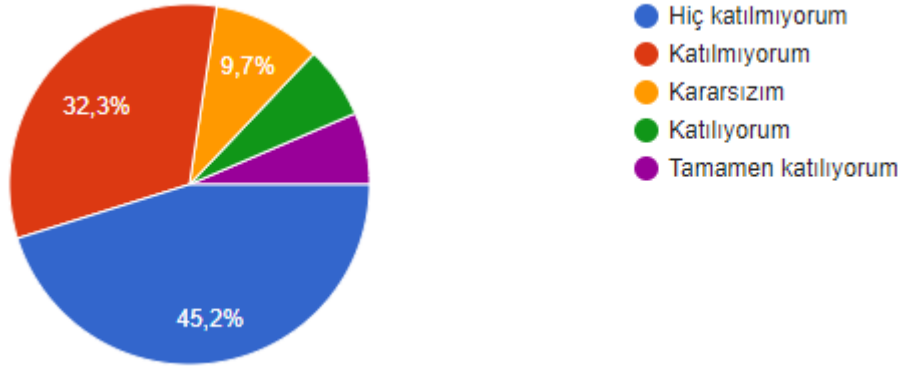
Katılımcıların "Çevrimiçi dersleri tam olarak anlayabiliyorum" ifadesine ilişkin verdikleri cevaplar aşağıdaki resimde verilmiştir.



Resim 4. Çevrimiçi dersleri tam olarak anlayabiliyorum ifadesine ilişkin bulgular

Çevrimiçi dersleri tam olarak anlayabiliyorum? ifadesi incelendiğinde ise katılımcıların %41,9'u bu soruya kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. %29,1 ise çevrimiçi dersleri tam olarak anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. %29,1 ise çevrimiçi dersleri tam olarak anlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların "Çevrimiçi derslerde çevremdeki seslerden etkilenmiyorum" ifadesine ilişkin yanıtlar aşağıdaki resimde verilmiştir.



Resim 5. Çevrimiçi derslerde çevremdeki seslerden etkilenmiyorum ifadesine ilişkin bulgular

Çevrimiçi derslerde çevremdeki seslerden etkilenmiyorum? sorusu incelendiğinde ise katılımcıların %45,2 si hiç katılmıyorum, %32,3'ü katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. %9,7 si ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

### Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi sonuçları

Araştırmada çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etmenler açık uçlu soru ile araştırılmış ve analiz sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar çevre, öğretmen, altyapı ve ders olarak adlandırılmıştır. Çevre teması altında öğrencinin çevrimiçi derse girdiği ortam, çevresel müdahaleler ve ortamın yapısı yer alırken, öğretmen teması altında öğretmenin alan, pedagojik ve teknoloji bilgisi yanında çevrimiçi derse yönelik tutumları yer almıştır. Altyapı sorunları teması altında internet kotası ve hızı, teknolojik cihazlarla ilgili sorunlar yer alırken, dersle ilgili sorunlarda derse yönelik tutum, sınav, kopya gibi etmenler yer almıştır. Aşağıda bu temalar daha ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Tablo 1. Çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etkenler: Çevre teması

ÇEVRE TEMASI		
Kategori	N	ÖRNEK
Çevresel sesler-Gürültü	20	
Ortamdaki kişilerin sesleri (Aile, misafir, doğal sesler vb.)	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>...Aile faktörü (ders esnasında yemek yemek için çağırılma, iş yaptırma)..</li> <li>...Derse başlarken etrafımızdan gelen sesler örneğin bizim konsantrasyonumuzu bozan etkenlerden bir tanesidir...</li> <li>Aile olarak da mesela bir iş olduğunda yardım etmek, kardeşlerimizin bazen bizi anlamamaları yani küçük kardeşlerimizin ses yapması...</li> <li>Evdeyken online derse girdiğimiz zaman televizyon sesi ya da dışarıdaki seslerden dolayı konsantrasyonumuz bozulur...</li> </ul>
Mikrofonun açık unutulması (Derse katılan kişilerin mikrofonu açık unutulması)	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hoca dersi anlatırken diğer öğrencilerin mikrofonlarını açmaları kapatmayı unutmaları ve hocanın sürekli olarak onları ikaz etmesi...</li> <li>...Derse katılan kişilerin mikrofonu açık unutup oradan değişik sesler gürültüler gelmesi kamerayı açık bırakıp değişik görüntüler olması aynı şekilde aynı şekilde hocaların telefonları çalması...</li> </ul>
Bildirim sesi (Telefona gelen bildirim sesleri)	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildirim sesi gelmesi, dersin dahilinde olmayan kişilerin ses çıkarması, hoca konu anlatırken başkalarının söz almadan konuşması...</li> </ul>
Ciddiye alınmayan ortam-Ev aile ortamının ciddi şekilde ders dinlemeye imkan vermemesi	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>...Aile içinde olmamız. Online dersleri daha ciddiye almamak. Nasıl olsa hoca bizi görmüyor diye daha rahat davranmamız...</li> </ul>

Çevre teması altında görüldüğü gibi ev ortamının ders öğrenmek için uygun bir ortam olmaması, öğrencilerin aileleri ve yakınları tarafından çevrimiçi canlı derslerin ciddiye alınmaması, evdeki kişilerin gürültü yapması ya da dışarıdan doğal seslerin okul ortamına göre daha fazla olması çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan ana etmenler olarak ortaya

çıkıştır. Ailelerin yanında öğrenci ve öğretmenlerin de çevrimiçi ortamı ciddiye almaması bu tür derslerin başarılı olmasını olumsuz etkilemektedir. Ciddiye almama sonucunda cep telefonlarına bildirimler gelmekte, mikrofonlar açık unutulmaktadır. Ev ortamındaki çevrimiçi dersler için en büyük tehdit çevresel sesler, ortamın ciddiye alınmaması olarak ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2. Çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etkenler: Öğretmen teması

ÖĞRETMEN TEMASI		
Kategori	N	ÖRNEK
Göz teması -Öğretmenle göz temasının olmaması	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>.. Bir de açıkçası okulda olduğu gibi hocayla göz teması kuramadığım için çok ta disiplinli davranmıyorum..</li> <li>..Hoca ile göz teması kuramamak.</li> </ul>
Öğretmen-öğrenci iletişimi	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hocamızla hemen iletişime geçemeyişimiz.</li> <li>...öğretmenin öğrenci ile yeterli iletişim kuramaması da öğrencinin konsantrasyonunu bozan etmenlerdendir.</li> </ul>
Sınıf yönetimi	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenin sınıf yönetimini tam sağlayamaması..</li> <li>Öğretmenin derste otorite kuramaması...</li> </ul>
Öğretmenin dersi ilgi çekici hale getirememesi	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hocanın dersi ilgi çekici hale getirememesi</li> </ul>
Öğretmenin de dersi ciddiye almaması	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>..öğretmenin çevrimiçi dersi ciddiye almaması</li> </ul>

Öğretmen teması altında en önemli sorun olarak öğretmenin öğrenci ile doğrudan arada bir araç olmadan iletişime geçememesi, öğrencinin online derste öğretmen otoritesini hissetmemesi ve yüz yüze ortamdaki gibi hızlı ve etkili geribildirimlerin olmaması en büyük sorunlar olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenin çevrimiçi dersi yüz yüze ortamdaki gibi eğlenceli ve ilgi çekici sunamaması da diğer bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etkenler: Altyapı teması

ALTYAPI TEMASI		
Kategori	N	ÖRNEK
İnternet bağlantı sorunu	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>İnternet bağlantısında sorun yaşamak, ders dinlerken çevredekiler tarafından rahatsız edilmek, teknik sorunlar, sisteme girişlerde oluşan sorunlar, evde ders dinlerken çocukların yaptığı gürültü konsantrasyonu bozan etmenlerdendir.</li> <li>.. İnternetin zayıf olması ve sürekli bağlantının kopması sonucu dersin bölünmesi.</li> <li>Konsantrasyonumu şu etkenler bozar; bağlantı sorunları....</li> </ul>
İnternet paketinin bitmesi	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evde oluşan sesler, internet alt yapısının yetersiz olması, öğretmenin kontrolü sağlayamaması, aile bireyleri tarafından ders olarak anlaşılmaması, internet paketinin sınırlı olması</li> </ul>
Fiyat sorunu-Bilgisayar, tablet ve telefon gibi araç gereçlerin pahalı olması	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilgisayar tablet telefon gibi araç gereçlerin pahalı olması</li> </ul>
Telefon şarj sorunu	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Telefonumun şarjının derse girdikten kısa bir süre sonra azalıp uyarı vermesi.</li> </ul>

Altyapı temasında konsantrasyonu bozan en büyük etmenler olarak İnternetin kesintiye uğraması (öğrenciler genellikle wi-fi ile bağlanmaktadır) yani kesilmesi, hücresel veri kullanıldığında ise İnternet paketinin bitmesi, telefon şarjının bitmesi gibi nedenler ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar, tablet ve telefon gibi araç gereçlerin de pahalı olması öğrencilerin ders esnasında konsantrasyonlarını bozan diğer bir etmen olarak ön plana çıkmıştır.

Tablo 4. Çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan etkenler: Ders teması

DERS TEMASI		
Kategori	N	ÖRNEK
Ciddiye almama	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>...canlı dersi YouTube videosu izlermiş gibi dinleme, hocayla yüz yüze gelememek (yüz yüze alınan ders alışkanlıklarından dolayı tabuların oluşması)</li> <li>...Aile içinde olmamız. Online dersleri daha ciddiye almamak...</li> </ul>
Tekrar dinleyebilme imkanı	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dersi tekrardan izleyebileceğim için derse odaklanma isteğimi azaltan nedenlerden biri olmuştur.</li> </ul>
Kopya çekmenin kolay olması	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canlı derslerin sınavlarından kopya ile geçirim mantığından dolayı dersleri ciddiye almıyoruz ve dinlemiyoruz</li> </ul>
Öğrenci takibinin zor olması	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canlı derslerde devamsızlığın ve sınavların çok ciddiye alınmaması....</li> </ul>

Ders temasında en büyük sorun dersin tekrar izlenebilir olması, kopya ile geçmenin rahat olması ve öğrenci takibinin ciddiyetle yapılmaması çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan en önemli etmenler olarak ortaya çıkmaktadır.

### SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda çevrimiçi derslerde sınıf çoğunluğunun konsantrasyonunun çabuk bozulduğu ortaya çıkmıştır. Maldonado, Zamarripa, Ruiz-Juan, Pacheco ve Delgado, (2019) konsantrasyon ile motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğu ve bağımsız motivasyonun sınıf içinde konsantrasyonu artırdığını bulmuşlardır. Burada öğrencinin bağımsız bir şekilde kendi öğrenme sürecini kontrol etmesinin motivasyonu artırdığı ve bu motivasyonun da konsantrasyonu artırdığı belirtilmektedir. Bağımsız hareket etmenin üstbilişsel farkındalıkla da ilişkisi vardır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin bağımsız hayat boyu öğrenen bireyler olacağını belirten çalışmalar vardır (Bonds, Bonds ve Peach, 1992). Konsantrasyonun en çok düştüğü sürecin ise bu çalışmada dersin ortaları ve sonlarına doğru olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler genellikle dersin başında konsantre olmakta ancak zamanla konsantrasyonları düşmektedir. Bu sadece çevrimiçi derslerde değil, yüz yüze yapılan derslerde de sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Derslerde konsantrasyon düşüklüğü genellikle motivasyonla ilgilidir, motivasyon düştükçe konsantrasyon da düşmektedir. Öğretmenler hem yüz yüze ortamda hem de çevrimiçi ortamda dersleri eğlenceli hale getirmeli, öğrencileri derse katmalı, nitelikli içerikle birlikte nitelikli öğrenme yaşantıları sağlamalıdır (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021). Böylece derslerde konsantrasyon ve motivasyon problemlerinin önüne geçilebilir.

Çevrimiçi derslerde öğrencinin ilgisini çeken içerikler ve konuşmalar olmazsa öğrencilerin konsantrasyonu bozulmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin derslerini ilgi çekici hale getirmeleri, öğrencilerin merakını cezbedecek ve ihtiyaç duyduğu bilgileri öğretecek bir süreç oluşturmaları gerekmektedir. Çevrimiçi derslerde konsantrasyonu bozan bir diğer etmen ise çevrimiçi derslerin tam olarak anlaşılabilmesidir. Bu anlamda katılımcıların küçük bir bölümü çevrimiçi dersleri anladıklarını, çoğunluğu ise kararsız ya da anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Yüz yüze derslerde öğrenci bir konuyu anlamadığında öğretmenine hemen sorabilmekte ve geribildirim almaktadır. Öğretmenine ikinci kez sormaya çekindiğinde ise arkadaşına sormakta ve konuyu anlayabilmektedir. Çevrimiçi derslerde ise bu durum genellikle gerçekleşmemekte, anında geri bildirim çoğu zaman olmamakta, arkadaşlarına sorma da olmamaktadır. Tüm bunlar ise konunun bir parçası anlaşılmadığında konsantrasyonu düşürmektedir. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen verilere göre çevrimiçi derslerde konsantrasyonu en çok bozan etmen olarak çevresel sesler yani gürültü ortaya çıkmaktadır. Polat ve Buluş-Kırıkkaya (2004) sınıfta öğrenci bulunmadığı zamanlarda bile oluşan arka plan gürültüsünün, öğrencideki konuşma yeteneğinin gelişmesini olumsuz etkilemesinin yanı sıra akademik performansını, okuma ve telaffuz yeteneğini, konsantrasyonunu, dikkatini ve davranışlarını da etkilediğini ifade etmektedirler.

Çevrimiçi derslerde ise genellikle sınıf ortamının olmaması, aile ortamının olması, aile bireylerinin ses ve gürültü yapması, doğal durumların trafik-televizyon gibi ses yapması, çevrimiçi dersteki mikrofonun açık unutulması gibi durumlar konsantrasyonu olumsuz olarak etkilemektedir. Çevrimiçi derslerin aile ortamında yani birçok kişinin olduğu ortamda, otobüste, trende, arabada, yolda yürürken ya da yurt gibi ortamlarda dinlenmesi konsantrasyonu bozmaktadır. Aslında ilk anda bu dersin ciddiye alınması ile ilgili de bir durumdur. Çünkü öğrenciler çevrimiçi ders kayıt edildiğinden dolayı “daha sonra dinlerim” mantığıyla sadece derse girme için derse katılım sağlamaktadırlar. Ayrıca bu tür çevrimiçi derslerin sınavlarında kopya çekmenin kolay olması da bu derslerin ciddiye alınmasının önündeki engellerden birisidir.

Yüz yüze yapılan öğrenme-öğretim ortamlarında öğrencilerle bire bir iletişim kurulabilmektedir, öğrencilerle göz teması vardır ve öğrencilerin sınıf içindeki bireysel durumları rahatça gözlemlenebilmektedir. Fakat çevrimiçi olarak yapılan eğitimlerde öğrenci ile göz teması kurulmadığı için, öğrenci kamerasını ve mikrofonunu açarak derse katılmaktan çekindiği için öğrenci pasif kalmaktadır (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenlerle öğrenciler arasında iletişimin ve etkileşimin olmaması konsantrasyonu bozan etkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Yüz yüze derste öğretmenlerle öğrenciler göz göze gelmekte, öğretmen tüm sınıfı gözlemleyebilmekte, anında müdahale ederek sınıf içi disiplini sağlayabilmektedir. Ancak bu durumlar maalesef çevrimiçi ortamlarda olmamaktadır. Öğrenciler çoğu zaman kamerayı açmamakta, dersi dinleyip dinlemedikleri bilinmemektedir. Burada öğretmen kontrolünden daha çok öğrencinin derse katılımını artırıcı tedbirlerin alınması daha önemlidir. Zimmerman (2002) öğrenen-içerik etkileşiminin dersin tamamlanmasına katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda dersin içeriğinin niteliği önemli bir durum olarak ön plana çıkmaktadır. Erzen ve Ceylan (2020) uzaktan eğitimde başarılı akademisyenlerin online anlatımlarını sistematik ve özenli şekilde yaptıkları, öğrencilere mümkün olduğunca hızlı dönütler verdikleri, orijinal ve kaliteli içerikler oluşturduklarını, başarısız olarak algılanan akademisyenlerin ise yalnızca ders notlarını paylaştıklarını, öğrenciyle iletişim kurmadıklarını, verilen ödevlerde anlaşılması güç ifadelerle görevin yerine getirilmesini güçleştirici yönergeler kullandıklarını bulmuşlardır. Bu anlamda dersine özen gösteren, nitelikli içerik hazırlayan ve öğrencileri derse katan öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

İnternet bağlantı sorunları, internet paketinin bitmesi, bilgisayar, tablet ya da telefon gibi araç-gereçlerin pahalı olması da çevrimiçi derslere girmeye ve konsantrasyonlu şekilde devam etmeye olumsuz etkiler yapmaktadır. Kürtüncü ve Kurt (2020) uzaktan eğitimde en büyük sorunlardan alt yapı sorununda en fazla internet kesintilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin öğrencilerin internet ve bilgisayar konusunda kısıtlı imkânlar nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşadıklarını ve derslerini takip ederken ve ödev hazırlarken sıkıntı yaşadıklarını vurgulamaktadır. Avcı ve Akdeniz (2021) öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlerde en çok karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışmada “teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlar” ın en fazla sözü edilen sorunlar olarak bulmuşlardır. Erzen ve Ceylan (2020) ödevlerin hazırlanması esnasında çevredeki ses, gürültü, aile ve internet hızı gibi çevresel faktörlerin sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin bazı arkadaşlarının bilgisayar veya akıllı telefon ve internet bağlantılarının olmaması veya yavaş olması olasılığından duydukları endişeyi dile getirmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin çevrimiçi derslere genellikle akıllı telefonlarından girmelerinden dolayı şarj problemi, internet kota problemi ya da wi-fi iletişimde bozukluklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bilgisayarları pahalı olmasından dolayı öğrenciler genellikle cep telefonlarından derslerine çalışmakta ya da çevrimiçi derslere genellikle cep telefonlarından erişim sağlamaktadırlar. Yurtlarda ya da okullarda bilgisayar laboratuvarlarının olması ya da wi-fi İnternetinin iyi olması durumunda bu tür sorunların ortadan kalkacağı iddia edilebilir.



## Öneriler

Çevrimiçi derslerde konsantrasyonun bozulmaması için derslerin sessiz ve kimsenin olmadığı bir odada gerçekleştirilmesi konsantrasyon bozukluğunu engellemeye yönelik bir girişim olabilir. Ders öğrenci için daha etkileşimli, daha ilgi çekici hale getirilebilir. Öğrencinin derse karşı motivasyonunu ve konsantrasyonunu artırıcı içerikler, konuşmalar eklenebilir. İnternet bağlantı sorunları, bilgisayar ya da tabletler eğitim için ücretsiz ya da daha ucuz hale getirilebilir. Dijital öğrenme materyallerinin kalitesinin artırılmasına yönelik önlemler alınabilir. Öğretim tasarımcıları işe alınarak kurumlardaki öğretmenlerin içerik geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, T. (2014). Odaklanmak Başarının Önkoşuludur, <https://www.temelaksoy.com/odaklanmak-basarinin-onkosuludur/>
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi - USBED* Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 117-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/An Analysis Of Metacognitive Awareness Levels And Academic Achievement Of Primary School Students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208364>
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Volume:11 Issue:42
- Balkıs, M., Duru, E. , Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (2), 57-73 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egefd/issue/4915/67280>
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-59. <http://www.jstor.org/stable/30188971>
- Bayrakçeken, S. Oktay, Ö. Samancı, O. Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698
- Bonds, C.W., Bonds, L.G & Peach, W. (1992) Metacognition: Developing Independence in Learning, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 66:1, 56-59, DOI: 10.1080/00098655.1992.9955930
- Brennan, R. L. (1998). Misconceptions at the intersection of measurement theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 5-9.
- Ersoy, Mustafa & Toprakçı, Erdal. (2008). Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerini. 10.13140/RG.2.1.4447.4400.
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 Salgını Ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 229-248.
- Fox, E., Riconscente, M. Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educ Psychol Rev* 20, 373-389 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Gürer, M., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of Instructors Who Give Lectures Online About Distance Education . *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* , 7 (1) , 47-78 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojqi/issue/21410/229459>
- Hassanbeigi, A. et al. (2011). *The relationship between study skills and academic performance of university students*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 30. 1416-1424.
- Indeed (2020). *Metacognitive Skills: Definition and Examples*, <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/metacognitive-skills>
- Kamata, A. (2001). Item analysis by the hierarchical generalized linear model. *Journal of Educational Measurement*, 38(1), 79-93. doi:10.1111/j.1745-3984.2001.tb01117.x
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 ÖZEL SAYISI 2, 66-77. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725503>

- Lang, Q.C. (2010). *Developing an asynchronous computer mediated communication tool for project-based learning*, in: Proceedings of the 4th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE), 2010, pp. 222–225.
- Lewis, S., Whiteside, A., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *Journal of Distance Education* (Online), 29(2), 1–11.
- Maldonado E, Zamarripa J, Ruiz-Juan F, Pacheco R, Delgado M. (2019). Teacher Autonomy Support in Physical Education Classes as a Predictor of Motivation and Concentration in Mexican Students. *Front Psychol*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02834. PMID: 31920867; PMCID: PMC6932968.
- Nuthana, P & Yenagi, G. (2009). Influence of study habits, self-concept on academic achievement of boys and girls. *Karnataka J. Agric. Sci.*, 22 (5) (1135-1138).
- Park, C., Kang, T., & Wollack, J. A. (2007, April). *Application of multilevel IRT to multiple-form linking when common items are drifted*. Paper presented at the 2007 annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago, IL.
- Polat, S., & Buluş-Kırkkaya, E. (2007). İlk ve ortaöğretim okullarındaki ses düzeyleri. *İzasyon Dergisi*, 66, 78-82.
- Thorndike R. L., & Hagen, E. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Newyork: John Wiley and sons.
- Orçanlı, K., Bekmezci, M., ve Boztoprak, H. (2021). Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 3999-4026. <https://doi.org/10.26466/opus.879645>
- Ozturk C, Muslu GK, Dicle A. A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. *Nurse Educ Today*. 2008;
- Pastor, D. A. (2003). The use of multilevel item response theory modeling in applied research: an illustration. *Applied Measurement in Education*, 16(3), 223–243. doi:10.1207/S15324818AME1603\_4
- Plummer, L. (2012). Assuring a virtual second chance. *T H E Journal*, 39(2), 20–22.
- Rahiminia E, Yazdani S, Rahiminia H. Factors Affecting Concentration and Attendance in the Classroom from Students' Point of View in Qom University of Medical Sciences (2018). *Educ Res Med Sci*. 2019;8(2):e93075. doi: 10.5812/erms.93075.
- Sharma, P., Esengönül, M., Khanal, S.R., Khanal, T.T., Filipe,V., Reis, M.J.(2018). *Student concentration evaluation index in an elearning context using facial emotion analysis*. In: International Conference on Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education, pp. 529–538. Springer, Berlin (2018)
- Sobral, S. R., & Menezes, N. D. C. A. P. (2012). Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula.
- Turhan, A. (2006). *Multilevel 2PL item response model vertical equating with the presence of differential item functioning* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3216552)
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- <https://sozluk.gov.tr/>
- <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/concentration>
- <http://www.open-science-repository.com/study-habits-and-attitudes-the-road-to-academic-success.html>

# Factors that Interrupt Student Concentration in Online Courses

Bülent DÖŞ<sup>1</sup>

Cited:

Döş, B. (2022). Factors that interrupt student concentration in online courses. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 461-472, DOI: 10.57135/jier.1207990

## Abstract

In online courses, the student's concentration on the lesson, listening to the lesson and following the lesson can be seen as an important factor for academic success. For this reason, it is important to reveal the factors that disrupt the concentration of students in online courses. In this research, the factors that disrupt the students' concentration in online courses were tried to be revealed by simultaneous triangulation design from mixed method research. In this design, both qualitative and quantitative data are collected at the same time, and then these two different data types are combined in the discussion section and the results are presented. In this study, it has been tried to reveal the factors that disrupt the concentration of students in online synchronous lessons. In the research, quantitative data were analyzed by descriptive statistics and qualitative data were analyzed by content analysis method. At the end of the research, the factors that disrupt the concentration in online lessons were gathered under four main themes. These are named as environment, teacher, infrastructure and lesson. The factors that disrupt concentration under these themes are listed as follows: the online course is not taken seriously, it is easy to cheat, the teacher has poor control in the course and does not prepare quality content, environmental sounds and noise, the Internet is cut off, the Internet quota is full, and the equipment is expensive.

**Keywords:** Online courses, concentration, problems, distance education

## INTRODUCTION

Andy Lewis, a tightrope walker who broke a world record by walking on a 109-meter-long rope at a height of 146 meters in Las Vegas, says that he owes his record to his high concentration and never losing it (Aksoy, 2014). According to the current Turkish dictionary, concentration is defined as "the constant concentration of attention on an object or a certain aspect of the subject" (Turkish Language Institution [TDK], 2022). According to the Cambridge dictionary, concentration is defined as "to think carefully about the subject being studied without paying attention to anything else" (Cambridge Dictionary, 2022). In educational settings, concentration is considered as an important factor for successful study strategies (Weinstein, Palmer, & Schulte, 1987). Particularly in individual studies, concentration, that is, focus, can be considered important for learning the subjects that need to be learned without being affected by the environment. Concentration for learning is addressed as one of the most important educational problems in most educational conferences and seminars (Rahiminia, Yazdani, & Rahiminia, 2019).

In many studies, factors such as nutrition, mental confusion, the lack of sufficient knowledge and skills of teachers, the teaching methods used in the classroom, the equipment used, the lack of air in the classroom, and the unsuitable light have been put forward as the reasons that

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Nizip Education Faculty, Gaziantep-Türkiye, bulentdos@yahoo.com, orcid.org/0000-0002-8000-9595

disrupt the concentration (Öztürk, Muslu, & Dicle, 2008). Rahiminia, Yazdani, and Rahiminia (2019) listed the factors that disrupt concentration in their study as follows: The teacher's lack of academic knowledge and skills, the teacher's poor communication with the students, the teacher's failure to motivate the students, the presence of environmental rumble and noise, the students being sleepy and lethargic, the students being sleepy and drowsy. The lack of knowledge about the subject, the students sitting in the back rows are listed as the factors that disrupt the concentration in the lessons.

Hassanbeigi et al. (2011) examined the relationship between various study skills and academic performance of university students and students with a GPA of 15 and above (out of 20) had study skills scores in all seven skills (time management and procrastination, procrastination, etc.) compared to students with a lower GPA. concentration and memory, study aids and note taking, exam strategies and test anxiety, organizing and processing information, motivation and attitude and reading and choosing the main idea) were statistically higher. Nuthana and Yenagi (2009) also showed in their study that weak students have weaknesses in study habits and study skills, and deficiencies in planning and time management, concentration and note-taking skills. Balkıs, Duru, Buluş and Duru (2006) state that there is a relationship between concentration and effective time management, motivation and academic success. As can be seen, there are positive relationships between concentration and situations that have a positive effect on academic achievement. As the concentration increases, it can be said that academic success also increases.

There are claims that concentration is a metacognitive skill (Indeed, 2020). Because in concentration, the individual focuses on a task, a job, and evaluates his own learning situation in this process. If we accept that there is a relationship between concentration and metacognitive awareness, it is necessary to accept that there is a relationship between concentration and academic achievement. Because Bağçeci, Döş, and Sarıca (2013) found a direct relationship between metacognitive awareness and academic achievement in their study. This means that there is a relationship between concentration and metacognitive awareness, between academic achievement and metacognitive awareness, and therefore there is a relationship between concentration and academic success. Fox and Riconscente (2008) state that metacognitive awareness and self-regulated learning are parallel, and therefore it can be accepted that the above-mentioned concepts are related.

There are significant differences between face-to-face education and instructional activities given in online education environments (Ersoy & Toprakçı, 2008). In order for teachers to understand these differences, they need to change their roles, responsibilities and teaching strategies in online environments. In fact, they need a paradigm shift. In face-to-face education environments, the concentration of students can generally be affected by the teacher's authority in the lesson, the way of teaching, gestures and mimics. However, since the real distance between the teacher and the student is far and the virtual distance is close in online lessons, important problems arise in the dominance of the lesson and the motivation of the students to the lesson. One of the biggest disadvantages of current e-learning systems is that they cannot follow the concentration and motivation of the students (Sharma, Eengönül, Khanal, Khanal, Filipe, & Reis, 2018). Students' inability to concentrate their minds during the lesson, having difficulties, being easily disconnected from the lesson, having eyes closed, mouth open, turning the head in other directions rather than the lesson can be given as examples of distraction or deterioration of concentration (Sharma, Esengonul, Khanal, Khanal, Filipe, & Reis, 2018; Orçanlı, Bekmezci and Boztoprak, 2021).

Sobral and Menezes (2012) stated that the use of technology in the classroom increases students' motivation, increases their concentration and they learn more. But are students able to maintain their motivation and concentration in purely online learning? Most of the time, students do not allocate a separate time for online classes and attend online classes at random times. For this reason, when students enter the lesson, noise, noise, friends, family or other situations (for example, traveling on the bus, driving, etc.) arise in their environment. Such situations prevent you from listening carefully to the lesson. There are studies stating that physical participation in classes increases concentration (Rahiminia, Yazdani, & Rahiminia, 2019).

It has been found that motivation is high in student-centered courses that attract the attention of students in online environments (Lewis et al., 2014). Plummer (2012) stated that quality and engaging content, combined with teacher-provided instructional support, generally yields the highest student-centered success rates. This active learning pedagogy develops students' critical thinking, reflection, creativity, communication, independent working and collaboration skills (Lang, 2010) needed today. At the end of the research, it was aimed to reveal the factors that prevent or impair the students' ability to concentrate in online lessons. In this way, important data will be collected in order to regulate and maintain the concentration, which is important for academic success, and the source of the problems will be tried to be revealed.

### **Purpose of the research**

The aim of this research is to reveal the factors that disrupt student concentration in online courses. The following questions were asked to the participants in order to reveal the factors that disrupt their concentration in online lessons:

1. How quickly do you lose concentration in an online lesson?
2. At which stage of the lesson do you lose your concentration more?
3. What are the factors that disrupt your concentration in online lessons?

## **METHOD**

### **Model of the research**

The model of the research is mixed method design, that is, qualitative and quantitative data are collected and analyzed together to try to draw conclusions about a situation. The simultaneous triangulation design, which is frequently used in mixed methods research, was used in this study.

Simultaneous triangulation: In this design, quantitative and qualitative data are collected and analyzed at the same time. Priority is equal for both data types. Data analysis is usually done separately and aggregation occurs during the interpretation of the data. Consolidation is the triangulation of the data, that is, the discussion of how close they are to each other. This design is useful when trying to verify, strengthen and cross-validate research findings (Baki & Gökçek, 2012).

### **Sample/Study Group**

The research was carried out in the education faculty of a medium-sized university located in the Southeastern Anatolia region. With appropriate sampling, the data collection tool was applied to first-year and second-year distance education students. 58 students voluntarily participated in the study. 74.2% of the participants are female and 25.8% are male. The average age of the participants is 22.7. All of the participants are 1st and 2nd year students.

### **Data Collection Tools / Data Collection Methods / Data Collection Techniques**

Two data collection tools were used in the study. The first data collection tool is the questionnaire named "Concentration in the online course", which was obtained by reviewing the relevant literature, and it consists of five questions. The questions are given in the findings section. Another data collection tool consists of one open-ended question. The purpose of this open-ended question is to examine the factors that disrupt concentration in more detail and to reveal the factors that disrupt concentration. Detailed qualitative data were collected and analyzed with the question "What are the factors that disrupt your concentration in online courses?"

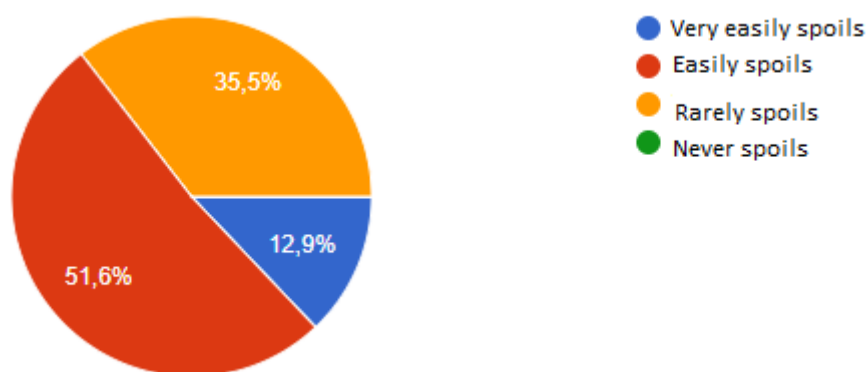
### **Analysis of Data**

Quantitative data collected in the research were tried to be explained by percentage and frequency analysis. Qualitative data were placed into themes at the end of the coding.

Qualitative data were analyzed by content analysis method. In the content analysis, the data obtained with the research question were coded and then these coded data were combined under certain bases. At the end of the coding, four main themes were determined and analyzes were made under these themes. Quantitative and qualitative data were then compared and interpreted.

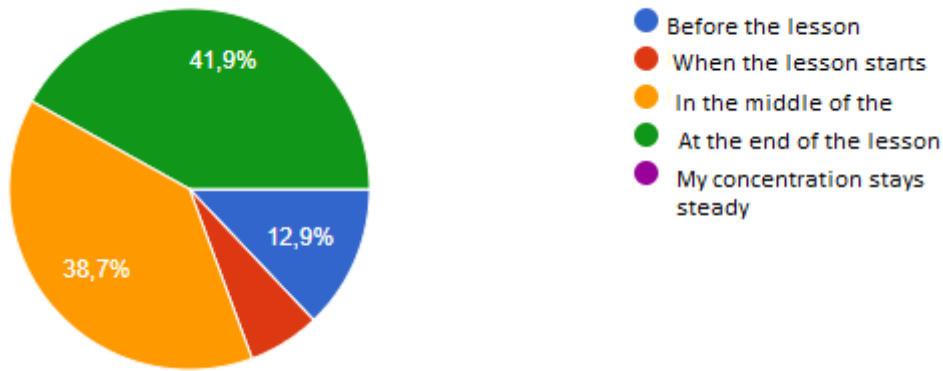
### **RESULTS**

In this study, it is aimed to reveal the factors that disrupt the concentration of university students in online courses. Regarding concentration, the participants were asked, "How quickly does your concentration deteriorate in an online course? The question was asked and the answers obtained are given in the picture below.



Picture 1. "How quickly do you lose your concentration in an online lesson?" findings on the question

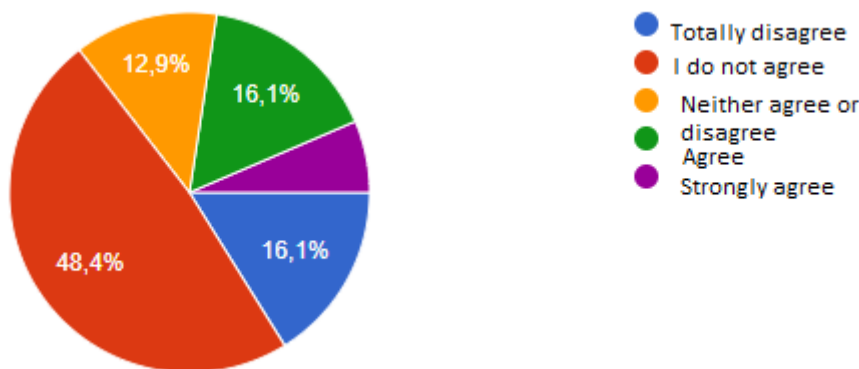
51.6% of the participants responded as "spoil easily", 12.9% as "very easily spoiled" and 35.5% as "rarely spoiled". 12.9% of the participants stated that they spoil very quickly, 51.6% of them stated that they are easily spoiled. There is no participant who says that it never breaks. The answers of the participants to the question at which stage of the lesson you lose more concentration are given in the picture below.



Picture 2. "At which stage of the lesson you lose your concentration more?" findings on the question

12.9% of the participants stated that their concentration decreased before the lesson started, 6.5% when the lesson started, 38.7% in the middle of the lesson and 41.9% at the end of the lesson. It is observed that the concentration of the participants generally decreases towards the middle and the end of the lesson.

The answers of the participants to the statement "Even if the content or conversations in the online course do not interest me, I will not lose my concentration" are given in the picture below.



Picture 3. Responses to the statement "Even if the content or conversations in the online course do not interest me, I will not lose my concentration"

"Even if I am not interested in the content or the conversations in the online course, I will not lose my concentration." When we look at the expression, 16.1% of the participants do not agree at all, 48.4% do not agree, and 12.9% are undecided. 16.1% agreed and 16.1% completely agreed.

The answers given by the participants to the statement "I can fully understand the online courses" are given in the picture below.

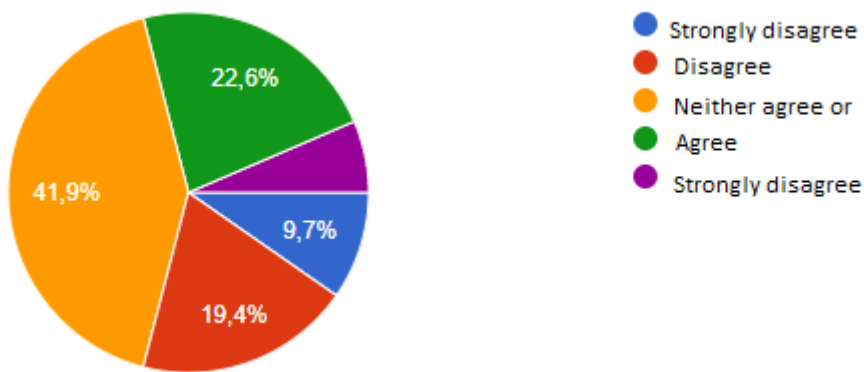


Figure 4. Findings regarding the statement I can fully understand online lessons

Can I fully understand online lessons? When the expression was examined, 41.9% of the participants stated that they were undecided on this question. 29.1% stated that they could fully understand the online lessons. 29.1% stated that they could not fully understand the online lessons.

The answers of the participants to the statement "I am not affected by the sounds around me in online classes" are given in the picture below.

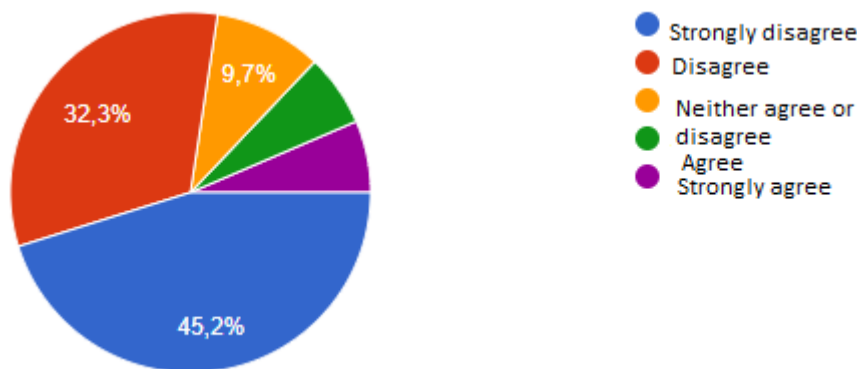


Figure 5. Findings regarding the statement "I am not affected by the sounds around me in online lessons"

I am not affected by the sounds around me in online lessons? When the question was examined, 45.2% of the participants answered that they did not agree at all, and 32.3% of them did not agree. & 9.7 of them stated that they were undecided.

**The results of the analysis of the qualitative data obtained in the research**

In the research, the factors that disrupt the concentration in online lessons were investigated with an open-ended question and four main themes emerged as a result of the analysis. These themes were named as environment, teacher, infrastructure and course. Under the theme of environment, the environment in which the student attends the online course, environmental interventions and the structure of the environment, under the theme of the teacher, the teacher's attitudes towards the online course, as well as the subject, pedagogical and technology knowledge. Under the theme of infrastructure problems, internet quota and speed, problems with technological devices were included, while factors such as attitude towards the course, exam, and cheating were included in the problems related to the course. These themes are discussed in more detail below.



Table 1. Factors disrupting concentration in online lessons: Environmental theme

ENVIRONMENTAL THEME		
Category	N	SAMPLES
Environmental sounds-Noise	20	
Voices of people in the environment (Family, guests, natural voices, etc.)	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>..Family factor (being called to eat during class, getting work done)..</i></li> <li>• <i>...Noises coming from around us at the beginning of the lesson, for example, are one of the factors that disrupt our concentration.</i></li> <li>• <i>As a family, for example, helping out when there is a job, sometimes our siblings do not understand us, that is, our younger siblings make noise.</i></li> </ul> <p><i>When we take an online course at home, our concentration is impaired due to the sound of the television or outside noises.</i></p>
Forgetting the microphone on (Forgetting the microphone on by the attendees)	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>The other students forget to turn their microphones on or off while the teacher is teaching the lesson, and the teacher constantly warns them.</i></li> <li>• <i>...The people who attend the lecture forget the microphone is on and there are different sounds and noises, leaving the camera on and different images, and the same way, the teachers' phones ringing..</i></li> <li>• <i>Notification tone, voices of people who are not in the course, speaking without speaking while the teacher is speaking.</i></li> </ul>
Notification sound (Notification sounds on the phone)	2	
The environment that is not taken seriously-Home family environment does not allow to listen to lectures seriously	2	<i>..that we are in the family. Not taking online classes more seriously. Anyway, we act more relaxed just because the teacher doesn't see us..</i>

As seen under the environmental theme, the fact that the home environment is not a suitable environment for learning lessons, the families and relatives of the students do not take online live lessons seriously, the people in the house make noise or the natural sounds from outside are more than the school environment have emerged as the main factors that disrupt the concentration in online lessons. . In addition to families, students and teachers do not take the online environment seriously, which negatively affects the success of such courses. As a result of not taking it seriously, notifications come to mobile phones and microphones are left open. The biggest threat to online courses in the home environment is environmental noises and the fact that the environment is not taken seriously.

Table 2. Factors disrupting concentration in online lessons: Teacher contact

TEACHER THEME		
Category	N	SAMPLES
Eye contact - No eye contact with the teacher	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>.. And frankly, I'm not very disciplined because I can't make eye contact with the teacher like at school..</i></li> <li>• <i>..not being able to make eye contact with the teacher.</i></li> </ul>
Teacher-student communication	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Our inability to contact our teacher immediately.</i></li> <li>• <i>...the teacher's inability to communicate adequately with the student is also one of the factors that disrupt the student's concentration.</i></li> </ul>
classroom management	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>The teacher's failure to provide full classroom management.</i></li> </ul>
Inability of the teacher to make the lesson interesting	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>The teacher's failure to establish authority in the lesson...</i></li> </ul>
The teacher does not take the lesson seriously.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>..the teacher does not take the online lesson seriously</i></li> </ul>

The most important problems under the teacher theme are the fact that the teacher cannot communicate with the student directly without an intermediate tool, the student does not feel the teacher's authority in the online lesson, and the lack of fast and effective feedback as in the face-to-face environment. In addition, the teacher's inability to present the online lesson as entertaining and interesting as in the face-to-face environment also emerges as another problem.

Table 3. Factors that disrupt concentration in online courses: Infrastructure theme

INFRASTRUCTURE THEME		
Category	N	SAMPLES
Internet connection problem	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Having problems with the internet connection, being disturbed by the people around while listening to the lesson, technical problems, problems in logging into the system, and the noise made by the children while listening to the lesson at home are among the factors that disrupt the concentration.</i></li> <li>• <i>Class interruption due to weak internet and constant disconnection.</i></li> <li>• <i>The following factors impair my concentration; connection problems....</i></li> </ul>
Internet package expires	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sounds at home, insufficient internet infrastructure, teacher's inability to control, not being understood as a lesson by family members, limited internet package</i></li> </ul>
Price problem-Expensive equipment such as computers, tablets and phones	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Expensive equipment such as computers, tablets and phones</i></li> </ul>
phone charging problem	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>My phone's charge decreases shortly after entering the class and gives a warning.</i></li> </ul>

In the infrastructure theme, the biggest factors that disrupt the concentration are the interruption of the Internet (students usually connect via wi-fi), that is, it is cut off, and when cellular data is used, the Internet package ends and the phone battery runs out. The fact that equipment such as computers, tablets and phones are also expensive has come to the fore as another factor that disrupts the concentration of students during the lesson.

Table 4. Factors that disrupt concentration in online lessons: Lesson theme

COURSE THEME		
Category	N	SAMPLES
Not taking seriously	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>...listening to the live lesson as if watching a YouTube video, not being able to meet the teacher face-to-face (taboos occur due to face-to-face lesson habits)</i></li> <li>• <i>.. Being in the family. Not taking online lessons more seriously...</i></li> </ul>
Ability to listen again	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Since I can watch the lecture again, it has been one of the reasons that reduced my desire to focus on the lecture.</i></li> </ul>
Easy to copy	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>We do not take the lessons seriously and do not listen because of the logic that I pass the exams of live lessons by cheating.</i></li> </ul>
Difficult to follow up with students	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Absenteeism and exams are not taken too seriously in live lessons....</i></li> </ul>

The biggest problem in the lesson theme is that the lesson can be watched again, it is comfortable to pass by cheating and the student follow-up is not done seriously.

## Results and discussion

As a result of the research, it was revealed that the concentration of the majority of the class deteriorated quickly in online lessons. Maldonado, Zamarripa, Ruiz-Juan, Pacheco, and Delgado (2019) found that there is a significant relationship between concentration and motivation, and that independent motivation increases concentration in the classroom. It is stated here that the student's independent control of his own learning process increases motivation and

this motivation increases concentration. Acting independently is also related to metacognitive awareness. There are studies indicating that students with high metacognitive awareness will become independent lifelong learners (Bonds, Bonds, & Peach, 1992). It was found that the period in which the concentration decreased the most was towards the middle and the end of the course in this study. Students usually concentrate at the beginning of the lesson, but their concentration drops over time. This is a problem not only in online lessons, but also in face-to-face lessons. Low concentration in lessons is usually related to motivation, as motivation decreases, concentration also decreases. Teachers should make lessons fun both in face-to-face and online environments, involve students in lessons, and provide quality learning experiences with quality content (Bayrakçeken, Oktay, Samancı, & Canpolat, 2021). Thus, concentration and motivation problems can be prevented in the lessons.

If there are no content and conversations that attract the attention of the student in online lessons, the concentration of the students is impaired. Therefore, teachers need to make their lessons interesting, create a process that will attract students' curiosity and teach them the information they need. Another factor that disrupts concentration in online courses is the inability to fully understand online courses. In this sense, a small portion of the participants stated that they understood the online lessons, while the majority stated that they were undecided or had difficulty in understanding. In face-to-face lessons, when students do not understand a subject, they can immediately ask their teacher and receive feedback. When he hesitates to ask his teacher a second time, he asks his friend and can understand the subject. On the other hand, in online lessons, this does not happen, instant feedback is often absent, and there is no questioning of friends. All these reduce concentration when a part of the subject is not understood. According to the data obtained from both qualitative and quantitative data in the research, environmental sounds, namely noise, emerge as the most disruptive factor in online lessons. Polat and Discovery-Kırıkkaya (2004) state that the background noise, which occurs even when there are no students in the classroom, negatively affects the development of students' speaking ability, as well as their academic performance, reading and pronunciation ability, concentration, attention and behavior.

In online lessons, situations such as the absence of a classroom environment, the presence of a family environment, family members making noise and noise, natural situations making noise like traffic-television, and forgetting the microphone in the online lesson negatively affect concentration. Listening to online lessons in a family environment, that is, in an environment where there are many people, on the bus, train, car, walking on the road or in environments such as dormitories disrupts concentration. In fact, it is also a case of taking this course seriously at first glance. Because, since the online course is registered, the students attend the course only to enter the course with the logic of "I'll listen later". In addition, the fact that it is easy to cheat in the exams of such online courses is one of the obstacles to taking these courses seriously.

In face-to-face learning-teaching environments, one-to-one communication with students can be established, there is eye contact with students and the individual situations of students in the classroom can be observed easily. However, since eye contact cannot be established with the student in online trainings, the student remains passive because the student is afraid to open his camera and microphone and participate in the lesson (Gürer, Tekinarslan, & Yavuzalp, 2016). In this study, the lack of communication and interaction between teachers and students in online learning environments emerge as factors that disrupt concentration. In the face-to-face lesson, teachers and students come face to face, the teacher can observe the whole class, and can provide in-class discipline by intervening immediately. Unfortunately, these situations do not occur in online environments. Most of the time, students do not turn on the camera, and it is not known whether they listen to the lesson or not. Here, it is more important to take measures to increase student participation in the lesson rather than teacher control. Zimmerman (2002) stated that learner-content interaction can contribute to the completion of the course. In this sense, the quality of the content of the course comes to the fore as an

important situation. Erzen and Ceylan (2020) stated that successful academicians in distance education systematically and diligently make their online lectures, give feedback to students as quickly as possible, create original and quality content, while academics who are perceived as unsuccessful only share their lecture notes, do not communicate with students, and use incomprehensible expressions in given assignments. They found that they used instructions that made it difficult to perform the task. In this sense, it can be concluded that teachers who take care of their lessons, prepare quality content and include students in the lesson increase the participation of students in the lesson.

Internet connection problems, the end of the internet package, expensive equipment such as computers, tablets or phones also have negative effects on taking online classes and continuing with concentration. Kurduncu and Kurt (2020) emphasize that one of the biggest problems in distance education, the infrastructure problem is the most internet interruptions. For example, he emphasizes that students have difficulties in following the lessons due to limited opportunities on the internet and computers, and that they have difficulties while following their lessons and preparing homework. Avcı and Akdeniz (2021) found that "problems arising from technological infrastructure and internet access" are the most mentioned problems in the study where they examined the problems that teachers encountered most in online training. Erzen and Ceylan (2020) stated that environmental factors such as sound, noise, family and internet speed create problems during the preparation of homework. Likewise, he expresses the concern that some of the students' friends may have a computer or smart phone and internet connection, or that they may be slow. In this study, it has been revealed that there are charging problems, internet quota problems or problems in wi-fi communication due to the fact that students usually attend online classes from their smart phones. Since computers are expensive, students usually study on their mobile phones or access online lessons from their mobile phones. It can be claimed that such problems will disappear if there are computer laboratories in dormitories or schools or if wi-fi Internet is good.

### Suggestions

In order not to disturb the concentration in online lessons, it may be an attempt to prevent concentration impairment, taking the lessons in a quiet and unattended room. The lesson can be made more interactive and interesting for the student. Content and speeches can be added to increase the motivation and concentration of the student towards the lesson. Internet connection problems, computers or tablets can be made free or cheaper for education. Measures can be taken to increase the quality of digital learning materials. Instructional designers can be hired to help students in institutions develop content.

### KAYNAKÇA

- Aksoy, T. (2014). Odaklanmak Başarının Önkoşuludur, <https://www.temelaksoy.com/odaklanmak-basarinin-onkosuludur/>
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021).Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4*, 117-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>
- Bağçeci, B. , Döş, B. & Sarıca, R. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilşsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/An Analysis Of Metacognitive Awareness Levels And Academic Achievement Of Primary School Students . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 8 (16) , 551-566 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208364>
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Volume:11 Issue:42
- Balkıs, M. , Duru, E. , Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Ege Eğitim Dergisi* , 7 (2) , 57-73 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egged/issue/4915/67280>
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *The Clearing House*, 66(1), 56–59. <http://www.jstor.org/stable/30188971>

- Bayrakçeken, S. Oktay, Ö. Samancı, O. Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698
- Bonds, C.W., Bonds, L.G & Peach, W. (1992) Metacognition: Developing Independence in Learning, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 66:1, 56-59, DOI: 10.1080/00098655.1992.9955930
- Brennan, R. L. (1998). Misconceptions at the intersection of measurement theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 5-9.
- [Ersoy, Mustafa & Toprakçı, Erdal. \(2008\). Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerini. 10.13140/RG.2.1.4447.4400.](#)
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 Salgını Ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 229-248.
- Fox, E., Riconscente, M. Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educ Psychol Rev* 20, 373-389 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Gürer, M. , Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of Instructors Who Give Lectures Online About Distance Education . *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* , 7 (1) , 47-78 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojqi/issue/21410/229459>
- Hassanbeigi, A. et al. (2011). *The relationship between study skills and academic performance of university students*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 30. 1416-1424.
- Indeed (2020). *Metacognitive Skills: Definition and Examples*, <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/metacognitive-skills>
- Kamata, A. (2001). Item analysis by the hierarchical generalized linear model. *Journal of Educational Measurement*, 38(1), 79-93. doi:10.1111/j.1745-3984.2001.tb01117.x
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , COVID-19 ÖZEL SAYISI 2 , 66-77 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725503>
- Lang, Q.C. (2010). *Developing an asynchronous computer mediated communication tool for project-based learning*, in: *Proceedings of the 4th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE)*, 2010, pp. 222-225.
- Lewis, S., Whiteside, A., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *Journal of Distance Education* (Online), 29(2), 1-11.
- Maldonado E, Zamarripa J, Ruiz-Juan F, Pacheco R, Delgado M. (2019). Teacher Autonomy Support in Physical Education Classes as a Predictor of Motivation and Concentration in Mexican Students. *Front Psychol*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02834. PMID: 31920867; PMCID: PMC6932968.
- Nuthana, P & Yenagi, G. (2009). Influence of study habits, self-concept on academic achievement of boys and girls. *Karnataka J. Agric. Sci.*, 22 (5) (1135-1138).
- Park, C., Kang, T., & Wollack, J. A. (2007, April). *Application of multilevel IRT to multiple-form linking when common items are drifted*. Paper presented at the 2007 annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago, IL.
- Polat, S., & Buluş-Kırıkkaya, E. (2007). İlk ve ortaöğretim okullarındaki ses düzeyleri. *İzaleasyon Dergisi*, 66, 78-82.
- Thorndike R. L., & Hagen, E. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Newyork: John Wiley and sons.
- Orçanlı, K., Bekmezci, M., ve Boztoprak, H. (2021). Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 3999-4026. <https://doi.org/10.26466/opus.879645>
- Ozturk C, Muslu GK, Dicle A. A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. *Nurse Educ Today*. 2008;
- Pastor, D. A. (2003). The use of multilevel item response theory modeling in applied research: an illustration. *Applied Measurement in Education*, 16(3), 223-243. doi:10.1207/S15324818AME1603\_4
- Plummer, L. (2012). Assuring a virtual second chance. *T H E Journal*, 39(2), 20-22.
- Rahiminia E, Yazdani S, Rahiminia H. Factors Affecting Concentration and Attendance in the Classroom from Students' Point of View in Qom University of Medical Sciences (2018). *Educ Res Med Sci*. 2019;8(2):e93075. doi: 10.5812/erms.93075.
- Sharma, P., Esengönül, M., Khanal, S.R., Khanal, T.T., Filipe,V., Reis, M.J.(2018). *Student concentration evaluation index in an elearning context using facial emotion analysis*. In: *International*

- Conference on Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education, pp. 529–538. Springer, Berlin (2018)
- Sobral, S. R., & Menezes, N. D. C. A. P. (2012). Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula.
- Turhan, A. (2006). *Multilevel 2PL item response model vertical equating with the presence of differential item functioning* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3216552)
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- <https://sozluk.gov.tr/>
- <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/concentration>
- <http://www.open-science-repository.com/study-habits-and-attitudes-the-road-to-academic-success.html>

# Çocuğu Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Annelerin Sürekli Umut Düzeylerinin İncelenmesi

## Examination Of Continuous Hope Levels of Mothers with Child Diagnosed with Autism Spectrum Disorder

Hasan Tahsin YAZICI<sup>1</sup> Yaşar BARUT<sup>2</sup> Kemal ÖZCAN<sup>3</sup>

Atıf:

Yazıcı, H. T., Barut, Y. ve Özcan K. (2022). Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 473-492, DOI: 10.57135/jier.1203226

### Öz

Araştırmada, çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeylerinin onların yaşı, eğitim durumu, mesleği, sosyal destek alma durumu, sosyal yardım alma durumu, toplam çocuk sayısı, gelir düzeyi, otizmlili çocuğun yaşı, çocuğun otizmlili olduğunu ilk öğrendiğinde en çok hangi duyguyu yoğun olarak yaşadığı ve çocuğun otizmden etkilenmişlik düzeyi demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanarak onlara verilecek psiko-eğitim ve psiko-sosyal desteğin planlanması ve içeriğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Sürekli umut ölçeğinin ve demografik bilgi formunun kullanıldığı araştırma, Samsun il genelinde özel eğitim uygulama okulları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış anneler ile engelli sivil toplum kuruluşlarına üye olan ve otizmlili çocuğa sahip 100 anne ile random yoluyla seçilen amaçsal örneklem grubu üzerinde pandemi döneminde gerçekleştirilmiştir. Veriler IBM SPSS V23 ile analiz edilmiştir. Alternatif yollar düşüncesi, eyleyici düşünce ve sürekli umut toplam puanı diğer değişkenlere göre yani annelerin yaşına, eğitim durumuna, mesleğine, sosyal destek alma durumuna, sosyal yardım alma durumuna, gelir düzeyine, otizmlili çocuğun yaşına, çocuğun otizmlili olduğunu ilk öğrendiğinde en çok hangi duyguyu yoğun olarak yaşadığına ve çocuğun otizmden etkilenmişlik düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Annelerin çocuklarının otizmlili olduğunu ilk öğrendiklerine en yoğun olarak yaşadıkları duyguların %74'nün keder ve çöküntü, %14'nün suçluluk, %7'nin inkâr ve %5'inin kızgınlık olduğunu ve bu duygularıyla başedebilmeleri amacıyla onlara yönelik psiko-eğitim ve psiko-sosyal destek hizmetlerinin verilmesinin çok önemli olduğu anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozukluğu, Sürekli Umut, Psiko-eğitim, Psiko-Sosyal Destek, Başa Çıkma, Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlığı.

### Abstract

In the study, the level of constant hope of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder was determined by their age, education level, occupation, social support status, social assistance status, total number of children, income level, age of the child with autism, which emotion they felt the most when they first learned that the child had autism. In this study, it was aimed to determine the psycho-social support to be given to them and to determine the content of the psycho-social support to be given to them by aiming to determine whether the child's level of being affected by autism differs according to the demographic variables. The research, in which the continuous hope scale and demographic information form were used, was conducted by simple random sampling with mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder, who attended special education practice schools and special education and rehabilitation centers throughout the province of Samsun, and 100 mothers who were members of disabled non-governmental organizations and had children with autism. carried out on the selected sample group. The data were analyzed with IBM SPSS V23. The total score of thinking of alternative ways, acting thinking and constant hope, according to the other variables, namely the age of the mothers, educational status, occupation, social support status, social assistance status,

<sup>1</sup> Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Fahriye-Kemal Kızılot Özel Eğitim Uygulama Okulu, Samsun-Türkiye, hasantahsin55@gmail.com, orcid.org/0000-0001-6759-6177

<sup>2</sup> Doç. Dr. Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, ybarut@omu.edu.tr,

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Meslek Yüksek Okulu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, kozcan@omu.edu.tr,

income level, age of the child with autism, which emotion was most intense when first learned that the child has autism.

*Keywords:*Autism Spectrum Disorder, Continuous Hope, Psycho-education, Psycho-Social Support, Coping, Rehabilitation Counseling.

## GİRİŞ

Toplumdaki en küçük sistem ailedir ve her aile kendi içinde bir alt sistem yaratır (Nazlı, 2018). Yeni bir çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte aileye yeni birinin katılması aile sisteminde birçok değişiklik meydana getirir ve aile hayatı buna göre yeniden şekillenir. Artık ebeveynlerin rolleri, beklentileri ve yaşamları değişmeye başlamıştır. Otizmlili bir bebeğin dünyaya gelmesiyle birlikte sağlıklı bebek bekleyen aileler hazırlıksız yakalanarak tüm aile sistemini etkileyen yeni bir durum ortaya çıkar ve aile hayatı da bu durum etrafında şekillenir.

Çocuğun olağan bir ilerleme göstermemesi, ilkönce anne ve baba başta olmak üzere aile zarfındaki tüm kişilerin kompleks bir ruh durumuna bürünmesine ve ailenin fazlaca güçlkle karşılaşmasına neden olabilir. Çocuğun engelli doğması ya da sonraki yıllarda engelinin teşhis edilmesi ile aileler bilhassa ilk başta düş kırıklığı, daha sonra mucrimiyet, üzüntü, depresyon benzeri ruhsal durumu tehdit edici hisleri yaşayabilmektedirler (Güngör, 2008).

Birçok aile çocukları, evlilik yaşamının tamamlayıcı bir unsuru olarak görmekte ve çiftler farklı nedenlerle çocuk istemektedir. Bazı aileler için bir bebeğin doğumu, evliliği kurtaran ve ebeveynleri yakınlaştıran bir deneyimdir (Varol, 2006). Ebeveynler her zaman mükemmel bir çocuğun hayalini kurar ve bu çocuk, kendisinin ve yakın çevresinin istediği bazı özelliklerle doğar (Küçükler, 1997).

Kusursuz çocuk idealinin ortadan kalkmasıyla birlikte ebeveynler bu durumun onlarda yaşattığı hüsrana uğrama ve özgüven eksikliği nedeniyle birbirlerini suçlarlar. Ailede normal gelişim göstermeyen bir bireyin olması bir keder ve çöküntü kaynağı veya anne ve babanın herhangi birinde ya da her ikisinde çok önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Ancak özel ihtiyaçları olan bir çocuğun anne ve babası olmak, kendi kararlarının bir tezahürü değildir (Balkanlı,2008).

Özel ihtiyaçları olan bir bireyin aileye dahil olması, ailenin hayat biçiminde değişimlere neden olmakta, sarsıntılar yaratabilmekte ve ebeveynin bulunduğu sistemini negatif biçimde etkilemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar çocuğu özel gereksinimli olan anne ve babaların, gelişimini normal gösteren çocuğu bulunan anne ve babalara oranla çok fazla stres içinde bulduklarını ve endişe seviyelerinin çok fazla olduğuna işaret etmektedir (Metin,2012).

Otizm spektrum bozukluğu teşhisli ve olağan gelişim sergileyen bireylerin ebeveynlerinin stres seviyeleri ve üstesinden gelme tarzlarının mukayese edildiği bir araştırmada, otizm teşhisi konmuş bireylerin anne-babalarından oluşan yüz sekiz birey ile bir çalışma yapılmıştır. Çalışma neticesinde çocukları otizm teşhisi konmuş anne ve babaların, stres seviyelerinin olağan gelişim sergileyen çocuğa sahip anne ve babalardan çok şiddetli olduğu anlaşılmıştır (Bozkurt, 2019).

Yapılan çalışmaların neticelerine bakıldığında özel gereksinimli çocuğu bulunan annelerin normal çocuğu bulunan annelere oranla depresyon ve kaygı seviyelerinin, utangaçlık ve suçluluk hislerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır (Doğru ve Arslan, 2008; Karaçengel, 2007).

Özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların tükenmişlik seviyeleri olağan ilerleme sağlayan çocuğu bulunan anne ve babalara oranla olabildiğince yüksek bulunurken, tükenmişliğin seviyesini bireyin engelinin seviyesi, gördüğü eğitim süresi, eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik seviyesi benzeri parametrelerin etkilediği vurgulanmıştır (Altın, 2020).



Beklenen çocuğun normal gelişim göstermediğinin anlaşılması ve sonucunda ebeveynlerin bu çocuğu onaylamada, hissi depresyonu ortadan kaldırmada ve etraftaki insanlara çocuğun bulunduğu hali izah etmede yaşadığı güçlük; çocuğun içinde bulunduğu haline ve hususiyetlerine dair ortaya konulan bilginin eksikliği; bu eksikliğin ortaya koyduğu sağlık problemlerinin üstesinden gelme gayretleri, stres oluşturan en mühim faktörlerden biridir. Ayrıca çocuğa yönelik etrafın belirttiği olumsuz davranışlar ve aileye yakın olan kişilerin oradan ayrılması ve çocuğun istikbaline dair hissedilen endişe de stresi yükselten mühim unsurlardır. (Cavkaytar ve Özen, 2010).

Otizm, yaşamın ilk üç yılında dil sorunları, içe kapanıklık, tekrarlayan hareketler ve sınırlı kişilerarası ilişkiler ile karakterizedir. Yaşam boyu süren bir gelişim durumudur. Bu nedenle, çocukların ve ailelerinin önemli ölçüde bu durumdan etkilendiği iyi bilinmektedir.

Bireyin hayatını sınırlandıran, kişinin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yaşam alanlarına tesir eden durum engellilik olarak tanımlanmaktadır (Öztabak, 2017). Üç yaşından önce oluşan, küçüklükten başlayarak karşısındaki kişinin gözüne bakma davranışında, işaret ve dikkat gerektiren davranışlardaki yetersizlikle devam eden, ağır seyreden toplumsal etkileşim ve iletişim eksikliğinin yanı sıra, toplumsal davranış, dil, algısal işlevler, davranışların tekrarlama ve farklı ilgilerle kendini belli eden otizm spektrum bozukluğu, hayatın tümünde süren, kişiden kişiye farklılık gösterebilen, hafif, orta ve ağır düzeyde seyredilebilen nörolojik bir bozukluktur (Çolak, 2016; Aydın ve Saraç, 2014; Şener ve Özkul, 2013).

Öteki engel türlerinde olduğu gibi otizmlili bir bireyi büyütmek ailelerin hayat kalitelerine ve yeterliliklerine etki etmektedir. Ayrıca otizmin öteki engel türleriyle kıyaslandığında tabiatı gereği aileler üzerinde fazlaca yoğun tesirlere sahip olduğu ifade edilebilir. Bunun en mühim sebepleri arasında otizm tanısı bulunan çocuğun duyuşsal bilgi işleme prosesleri, toplumsal davranışsal alanları, iletişim maharetleri benzeri alanlarda çoklu problemler yaşıyor olması sayılabilir (Meral ve Cavkaytar, 2014).

Bin dokuz yüz on bir yılında Bleur tarafından kavram olarak geliştirilmiş olan otizm spektrum bozukluğunun tanılanması uzun yıllar almıştır. Kelime olarak otizm insanın çevresel uyarılar ile kendini bildirişime kapaması sonucunda çoğunlukla dahili ortamında başından geçirdiği hadiseleri davranışlarına aktarmak halini tarif etmek için kullanılmıştır. Bin dokuz yüz kırkılı yıllarda birkaç çocuk üzerine Kanner'ın ortaya koymuş olduğu bilimsel çalışmalar neticesinde meydana çıkardığı belirti ve izahlar otizm kavramını, çokça anlaşılır bir hale getirmiştir. İki bin on üç yılının mayıs ayına kadar yaygın gelişimsel bozukluklar olarak tanımlanan otizm, daha sonra otizm spektrum bozukluğu olarak tekrardan tarif edilerek oluşan olanaklar sayesinde ve yapılan çalışmalarla daha açık ölçütlerle ve özellikleriyle yeniden tanımlanmıştır (Turan, 2017).

Umut duygusu istikbale dair müspet beklentilere sahip olmayı belirtirken kişileri gayelerine varma yolunda güdüleyen en mühim öğelerden biridir (Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008). Kişinin istediği gayelere varmada türlü yöntemler ortaya koyma yeterliliği ve bu yöntemleri yönetmede şahsını güdülemesi olarak tarif edilir (Synder, 2002).

Umut seviyesi yüksek kişiler hedeflerine varmak amacıyla çokça yöntemler geliştirebileceklerine inanırlar. Kişilerin malik olduğu bu inanç, istikbalde onları hoş giden bir şeylerin ortaya çıkacağına ilişkin isteklendirmektedir. Umudun en mühim rolünün özel gereksinimli bireylerin ailelerinin rastlaştığı güçlüklerle savaşmalarında olacağı tasavvur edilmektedir (Malkoç ve İşcan, 2017).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umud düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesidir. Yani çocuğu Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocuğu bulunan annelerin sürekli umud düzeyleri annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, annenin sosyal destek alma durumu, annenin sosyal yardım alma durumu (bakım ücreti,

engelli maaşı, v.b.), annenin çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi, otizmlili çocuğun yaşı, annenin çocuğun otizmlili olduğunu ilk öğrendiğinde en çok hangi duyguyu yoğun olarak yaşadığı ve çocuğun otizmden etkilenmişlik düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

Nicel bir çalışma olan bu araştırma, genel tarama modelleri arasından ilişkisel tarama yöntemi modeline uygun olarak yapılmıştır. Pandemi sürecinin devamından dolayı veriler, 2021 yılının Kasım ayından itibaren 1 ay boyunca online olarak toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış Demografik Bilgi Formu ile Sürekli Umut Ölçeği'nden oluşan bir hazır ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS V23 ile analiz edilmiştir.

### **Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar.**

Bu araştırma Samsun il genelinde pandemi döneminde özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve ilgili engelli sivil toplum kuruluşlarının çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış anneleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu, evren büyüklüğü ve %10 hata payı dikkate alınarak çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 100 anne olarak belirlenmiştir. Örneklem grubuna Basit Tesadüf Örneklemleme biçimiyle ulaşılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri Demografik Bilgi Formu**

Bu formda katılımcıların yaş, eğitim durumu, çalışma şekli, gelir düzeyi, sosyal yardımlardan yararlanma durumu, sosyal desteği varsa bu desteği kimden sağladığı, çocuğunun otizmden etkilenme derecesi, otizmlili çocuğunun yaşı, toplam çocuk sayısı ve çocuğunun otizmlili olduğunu ilk öğrendiğinde yoğun olarak hangi duyguyu yaşadıkları sorularına yer verilmiştir.

### **Sürekli Umut Ölçeği**

Sinem Tarhan ve Hasan Bacanlı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, on beş yaş ve üstündeki bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacı ile C.R.Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Sürekli Umut Ölçeği 12 madde ve iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce olarak adlandırılan alt boyutlar dörder madde ile ölçülmektedir. Bu dörder maddenin bir tanesi geçmişe, iki tanesi içinde bulunulan zamana, bir tanesi de geleceğe yönelik ifadeleri içermektedir. Diğer dört madde umutla ilgisi olmayan dolgu ifadelerinden oluşmaktadır.

1,4,6, ve 8. maddeler alternatif yollar düşüncesine ilişkin 2,9,10 ve 12. Maddeler eyleyici düşünceye ilişkin ifadeleri yansıtmaktadır. 3, 5, 7 ve 11. maddeler dolgu ifadeleridir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.84, test tekrar test güvenilirlik kat sayısı Eyleyici Düşünce boyutu için 0.81, Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için 0.78 ve ölçeğin toplam puanı için 0.86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Sürekli Umut Ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özellikleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuş, ölçeğin umut düzeylerinin ölçümünde kullanılabilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Bu çalışmada Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyut puanı 4 maddeden oluşmakta ve Cronbach's Alpha değeri 0,738 ile orta düzeyde, Eyleyici Düşünce alt boyut puanı 4 maddeden oluşmakta ve Cronbach's Alpha değeri 0,729 ile orta düzeyde, Sürekli Umut Ölçeği genel puanı 8 maddeden oluşmakta ve Cronbach's Alpha değeri 0,830 ile yüksek düzeyde güvenilirlikte elde edilmiştir.

### **İşlem**

Bu çalışmada kullanılan olan Demografik Bilgi Formu ve Sürekli Umut Ölçeği online olarak çocuğu otizm spektrum bozukluğu tansı almış annelere gönderilmiş ve gönüllü olarak doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler

Araştırmaları Etik Kurulunun 26/11/2021 tarih 2021-868 sayılı kararı ile etik kurul izinleri alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS V23 ile analiz edildi. Normal dağılıma uygunluk KolmogorovSmirnov ve ShapiroWilk testleri ile incelendi. İkili gruplara göre normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve normal dağılan verilerin karşılaştırılmasında Bağımsız iki örnek t testi kullanıldı. Üç ve üzeri normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında Kruskall Wallis testi kullanıldı ve çoklu karşılaştırmalar Dunn testi ile incelendi. Üç ve üzeri gruplara göre normal dağılan verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi kullanıldı. Analiz sonuçları nicel veriler için ortalama  $\pm$  standart sapma ve ortanca (minimum-maksimum) şeklinde kategorik veriler frekans ve yüzde olarak sunuldu. Önem düzeyi  $p < 0,05$  alındı.

### BULGULAR

Öncelikle araştırmaya katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilecektir. Daha sonra sürekli umut düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

### Demografik Değişkenler Dağılımı

Tablo 1. Annelerin Yaşa Göre Dağılımı

Annelerin Yaş Aralığı	Frekans (n)	Yüzde %
21-25	1	1,0
26-30	9	9,0
31-35	24	24,0
36-40	28	28,0
41 ve üstü	38	38,0
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin yaş aralığının 41 yaş ve üstünde yoğunlaştığını ve bu oranın %38 olduğunu görmekteyiz. Bunu sırasıyla 36-40 yaş aralığında bu oranın %28, 31-35 yaş aralığında %24, 26-30 yaş aralığında % 9 takip, 21-25 yaş aralığında da % 1 takip etmektedir.

Tablo 2. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Annelerin Eğitim Durumu	Frekans (n)	Yüzde %
İlköğretim	34	34,0
Lise	32	32,0
Yüksekokul	11	11,0
Lisans ve Üstü	23	23,0
Toplam	100	100

Araştırmada çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin eğitim durumlarına baktığımızda ilköğretim mezunlarının %34 oranında ilk sırayı aldığını, ardından lise mezunlarının %32, lisans ve üstü mezunlarının %23 ve yüksekokul mezunlarının da %11 oranıyla takip ettiğini görmekteyiz.

Tablo 3. Annelerin Çalışma Şekline Göre Dağılımı

Annelerin Çalışma Şekli	Frekans (n)	Yüzde %
Ev Hanımı	74	74,0
Kamu	12	12,0
Özel Sektör	10	10,0
Emekli	4	4,0
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin çalışma şekline baktığımızda ev hanımlarının %74 oranıyla ilk sırayı aldığını, ardından kamu sektörünün %12, özel sektörün %10 ve emeklilerin % 4 oranıyla takip ettiğini görmekteyiz. Araştırmaya katılan

çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin çalışma şeklinin önemli oranda ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 4. Annelerin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı**

Annelerin Gelir Düzeyi	Frekans (n)	Yüzde %
Alt Gelir Grubu	35	35,0
Orta Gelir Grubu	62	62,0
Üst Gelir Grubu	3	3,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin gelir düzeyini incelediğimizde %62 gibi bir oranda orta gelir düzeyine dahil oldukları anlaşılmaktadır. Bunu %35 oranında alt gelir düzeyi ve % 3 oranıyla da üst gelir düzeyi izlemektedir. Araştırmamıza katılan annelerin büyük çoğunluğu orta ve alt gelir düzeyinden oluşmaktadır.

**Tablo 5. Annelerin Sosyal Yardımlardan Yararlanma Durumuna Göre Dağılımı**

Ebeveynlerin Medeni Durumu	Frekans (n)	Yüzde %
Evet	68	68,0
Hayır	32	32,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Araştırmada çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sosyal yardımlardan yararlanma durumlarını incelediğinde %68'nin bundan faydalandığını, %32'sinin de faydalanmadığı görülmektedir.

**Tablo 6. Annelerin Sosyal Desteği Varsa Kimden Sağladığına Göre Dağılımı**

Sosyal Desteği Varsa Kimden Sağladığına	Frekans (n)	Yüzde %
Aile Desteği	51	51,0
Arkadaş Desteği	7	7,0
Komşu Desteği	2	2,0
Sosyal Desteğim Yok	40	40,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Araştırmamıza katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sosyal desteği varsa bu desteği kimden sağladığına baktığımızda yarı yarıya bu desteği ailelerinden sağladıklarını, %40 gibi büyük bir oranda sosyal desteklerinin olmadıklarını ve küçük bir oranda da arkadaş ve komşu desteğini gördüklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 7. Annelerin Çocuğunun Otizmden Etkilenme Derecesine Göre Dağılımı**

Çocuğun Otizmden Etkilenme Derecesi	Frekans (n)	Yüzde %
Hafif	9	9,0
Orta	36	36,0
Ağır	55	55,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Araştırmamıza katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin çocuklarının otizmden etkilenme derecesine baktığımızda %36'sının orta, %55'nin ağır ve %9 u'nun da hafif derecede etkilendiğini görmekteyiz. Çalışmamıza katılan annelerin çocuklarının otizmden etkilenme derecesi ağır ve orta derecede yoğunlaşmaktadır.

**Tablo 8. Annelerin Otizimli Çocuğunun Yaşa Göre Dağılımı**

Otizimli Çocuğun Yaş Aralığı	Frekans (n)	Yüzde %
0-5	13	13,0
6-10	27	27,0
11-15	43	43,0
16-20	11	11,0
21 ve Üstü	6	6,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Araştırmamıza katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin çocuklarının yaş aralığını incelediğimizde 11-15 yaş arasının %43, 6-10 yaş arasının %27, 0-5 yaş arasının %13, 16-20 yaş arasının %11 ve 21 yaş ve üstünün de %6 yaş aralığında olduğunu görmekteyiz. Çalışmamıza katılan annelerin çocuklarının yaş aralığının ağırlıklı olarak 5-15 arasında yoğunlaştığı fark edilmektedir.

Tablo 9. Annelerin Toplam Çocuk Sayısının Dağılımı

Annelerin Toplam Çocuk Sayısı	Frekans (n)	Yüzde %
1 Tane	18	18,0
2 Tane	43	43,0
3 Tane ve Üstü	39	39,0
Toplam	100	100

Araştırmamıza katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin toplam çocuk sayısına baktığımızda %43'nün 2 tane, %39'nun 3 tane ve üstü, %18'nin de 1 tane çocuğa sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Ebeveynlerin En Yoğun Yaşadıkları Duyguların Dağılımı

Ebeveynlerin En Yoğun Yaşadıkları Duygu	Frekans (n)	Yüzde %
İnkâr	7	7,0
Keder ve Çöküntü	74	74,0
Suçluluk	14	14,0
Kızgınlık	5	5,0
Ütanma	0	0
Toplam	100	100

Araştırmamıza katılan çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin çocuklarının otizmliler olduklarını ilk öğrendiklerine en yoğun olarak yaşadıkları duyguların %74'nün keder ve çöküntü, %14'nün suçluluk, %7'nin inkâr ve %5'inin kızgınlık olduğu görülmektedir. Sonuç olarak çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin çocuklarının otizmliler olduklarını ilk öğrendiklerinde en yoğun yaşadıkları duygunun keder ve çöküntü olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Buradan hareketle çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin yaşamış oldukları keder ve çöküntü duygularıyla baş edebilmeleri amacıyla onlara yönelik psiko-sosyal destek hizmetlerinin verilmesinin çok önemli olduğunu anlıyoruz.

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin demografik özelliklerini genel olarak değerlendirdiğimizde; katılımcıların yaşlarına bakıldığında %38'inin 41 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür. Eğitim durumuna bakıldığında çalışmaya katılan annelerin %34'ü ilköğretim mezunu olduğu görülmüştür. Çalışma şekline göre annelerin %74'ünün ev hanımı olduğu görülmüştür. Gelir düzeyi orta gelir düzeyi olanların oranı %62 olarak bulunmuştur. Katılımcıların %68'i sosyal yardımlardan yararlanmaktadır. Sosyal yardım alanlardan %51'i aile desteği almaktadır. Çocuğun otizmden etkilenme derecesine bakıldığında %55'inin ağır olduğu görülmüştür. Otizmliler çocuğun yaşına bakıldığında %43'ünün 11-15 yaş grubunda olduğu görülmüştür. Toplam çocuk sayısı 2 olanların oranı %43 olarak bulunmuştur. Annelerin çocuğunun otizmliler olduğunu öğrendiğinde en yoğun hissettiği duyguya bakıldığında %74'ü keder ve çöküntü, %14'ü suçluluk, %7'si inkâr ve %5'inin kızgınlık hissettiği görülmüştür.

Tablo 11 Sürekli Umut Ölçeği Frekans Dağılımları

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim		
Kesinlikle yanlış	7	7,0
Çoğunlukla yanlış	1	1,0
Oldukça yanlış	1	1,0
Biraz yanlış	5	5,0
Biraz doğru	12	12,0

Oldukça doğru	22	22,0
Çoğunlukla doğru	15	15,0
Kesinlikle doğru	37	37,0
<hr/>		
Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım		
Çoğunlukla yanlış	1	1,0
Oldukça yanlış	5	5,0
Biraz yanlış	4	4,0
Biraz doğru	21	21,0
Oldukça doğru	24	24,0
Çoğunlukla doğru	22	22,0
Kesinlikle doğru	23	23,0
<hr/>		
Çoğu zaman kendimi yorgun hissedirim		
Kesinlikle yanlış	6	6,0
Çoğunlukla yanlış	4	4,0
Oldukça yanlış	5	5,0
Biraz yanlış	9	9,0
Biraz doğru	22	22,0
Oldukça doğru	15	15,0
Çoğunlukla doğru	15	15,0
Kesinlikle doğru	24	24,0
<hr/>		
Bir problemin birçok çözüm yolu vardır		
Kesinlikle yanlış	1	1,0
Çoğunlukla yanlış	2	2,0
Oldukça yanlış	1	1,0
Biraz yanlış	5	5,0
Biraz doğru	9	9,0
Oldukça doğru	14	14,0
Çoğunlukla doğru	21	21,0
Kesinlikle doğru	47	47,0
<hr/>		
Tartışmalarda kolayca yenik düşerim		
Kesinlikle yanlış	30	30,0
Çoğunlukla yanlış	11	11,0
Oldukça yanlış	9	9,0
Biraz yanlış	10	10,0
Biraz doğru	18	18,0
Oldukça doğru	7	7,0
Çoğunlukla doğru	6	6,0
Kesinlikle doğru	9	9,0
<hr/>		
Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim		
Kesinlikle yanlış	4	4,0
Çoğunlukla yanlış	1	1,0
Oldukça yanlış	2	2,0
Biraz yanlış	3	3,0
Biraz doğru	11	11,0
Oldukça doğru	20	20,0
Çoğunlukla doğru	23	23,0
Kesinlikle doğru	36	36,0
<hr/>		
Sağlığım için endişelenirim		
Kesinlikle yanlış	12	12,0
Çoğunlukla yanlış	8	8,0

**Yazıcı, T., H., Barut, Y., Özcan, K./ Çocuğu Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Annelerin Sürekli Umut Düzeylerinin İncelenmesi.**

Oldukça yanlış	4	4,0
Biraz yanlış	6	6,0
Biraz doğru	16	16,0
Oldukça doğru	9	9,0
Çoğunlukla doğru	12	12,0
Kesinlikle doğru	33	33,0
<hr/>		
Başkalarının ümitsizliğe kapıldığı durumlarda bile sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim		
Kesinlikle yanlış	1	1,0
Çoğunlukla yanlış	1	1,0
Oldukça yanlış	1	1,0
Biraz yanlış	8	8,0
Biraz doğru	25	25,0
Oldukça doğru	15	15,0
Çoğunlukla doğru	16	16,0
Kesinlikle doğru	33	33,0
<hr/>		
Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi hazırladı		
Kesinlikle yanlış	2	2,0
Çoğunlukla yanlış	2	2,0
Oldukça yanlış	2	2,0
Biraz yanlış	6	6,0
Biraz doğru	16	16,0
Oldukça doğru	13	13,0
Çoğunlukla doğru	14	14,0
Kesinlikle doğru	45	45,0
<hr/>		
Hayatta oldukça başarılıyım		
Kesinlikle yanlış	4	4,0
Çoğunlukla yanlış	1	1,0
Oldukça yanlış	7	7,0
Biraz yanlış	8	8,0
Biraz doğru	31	31,0
Oldukça doğru	21	21,0
Çoğunlukla doğru	14	14,0
Kesinlikle doğru	14	14,0
<hr/>		
Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum		
Kesinlikle yanlış	20	20,0
Çoğunlukla yanlış	10	10,0
Oldukça yanlış	8	8,0
Biraz yanlış	12	12,0
Biraz doğru	18	18,0
Oldukça doğru	5	5,0
Çoğunlukla doğru	11	11,0
Kesinlikle doğru	16	16,0
<hr/>		
Kendim için koyduğum hedeflere ulaşıyorum		
Kesinlikle yanlış	4	4,0
Çoğunlukla yanlış	1	1,0
Oldukça yanlış	5	5,0
Biraz yanlış	4	4,0
Biraz doğru	19	19,0
Oldukça doğru	26	26,0
Çoğunlukla doğru	15	15,0

Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim ifadesine en fazla verilen yanıt %37 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım ifadesine en fazla verilen yanıt %24 ile “Oldukça doğru” yanıtı olmuştur. Çoğu zaman kendimi yorgun hissedirim ifadesine en fazla verilen yanıt %24 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Bir problemin birçok çözüm yolu vardır ifadesine en fazla verilen yanıt %47 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Tartışmalarda kolayca yenik düşerim ifadesine en fazla verilen yanıt %30 ile “Kesinlikle yanlış” yanıtı olmuştur. Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim ifadesine en fazla verilen yanıt %36 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Sağlığım için endişelenirim ifadesine en fazla verilen yanıt %33 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Başkalarının ümitsizliğe kapıldığı durumlarda bile sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim ifadesine en fazla verilen yanıt %33 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi hazırladı ifadesine en fazla verilen yanıt %45 ile “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur. Hayatta oldukça başarılıyım ifadesine en fazla verilen yanıt %31 ile “Biraz doğru yanıtı olmuştur. Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum ifadesine en fazla verilen yanıt %20 ile “Kesinlikle yanlış” yanıtı olmuştur. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım ifadesine en fazla verilen yanıt %26 ile “Oldukça doğru” ve “Kesinlikle doğru” yanıtı olmuştur.

Tablo 12. Yaş Gruplarına göre Sürekli Umut Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Yaş*	Ort. (s.sapma)	Ort. (min. - mak)	Test ist.	p
Alternatif düşünce	26-30	25,11 ± 6,9	28 (13 - 32)	$\chi^2=2,678$	0,613
	31-35	25,13 ± 4,69	26 (15 - 32)		
	36-40	26,86 ± 5,11	29 (15 - 32)		
	41 ve Üst	25,74 ± 5,16	26 (9 - 32)		
Eyleyici düşünce	26-30	25,33 ± 4,39	25 (18 - 30)	$\chi^2=5,141$	0,273
	31-35	22,21 ± 5,18	23,5 (6 - 29)		
	36-40	25,43 ± 5,11	26 (14 - 32)		
	41 ve Üst	24,26 ± 4,72	24 (14 - 32)		
Sürekli umut	26-30	50,44 ± 10,05	52 (36 - 62)	$\chi^2=3,886$	0,422
	31-35	47,33 ± 8,56	49,5 (21 - 60)		
	36-40	52,29 ± 9,64	54 (29 - 64)		
	41 ve Üst	50 ± 9,08	50 (23 - 64)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum), 21-25 yaş aralığında gözlem sayısı 1 kişi olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir (p=0,422). Alternatif yollar düşüncesi puanı yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir (p=0,613). Eyleyici düşünce puanı yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir (p=0,273).



Tablo 13.Eğitim Durumuna göre Sürekli Umud Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Eğitim durumu	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif düşüncesi	İlköğretim	26,15 ± 5,12	26 (13 - 32)	$\chi^2=4,429$	0,219
	Lise	24,91 ± 4,52	25 (15 - 32)		
	Yüksekokul	24,73 ± 6,44	26 (15 - 32)		
	Lisans ve üstü	27,13 ± 5,39	29 (9 - 32)		
Eyleyici düşünce	İlköğretim	24,5 ± 4,69	23 (16 - 32)	$\chi^2=1,767$	0,622
	Lise	23,19 ± 5,49	23,5 (6 - 32)		
	Yüksekokul	24,73 ± 5,52	24 (14 - 32)		
	Lisans ve üstü	25,04 ± 4,51	26 (14 - 32)		
Sürekli umud	İlköğretim	50,65 ± 8,56	50 (36 - 64)	$\chi^2=3,403$	0,334
	Lise	48,09 ± 9,18	49 (21 - 64)		
	Yüksekokul	49,45 ± 10,99	50 (29 - 63)		
	Lisans ve üstü	52,17 ± 9,27	55 (23 - 63)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umud düzeyleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,334). Alternatif düşünce puanı eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,219). Eyleyici düşünce puanı eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,622).

Tablo 14. Çalışma Şekline Göre Sürekli Umud Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Çalışma şekli	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif düşüncesi	Emekli	28,75 ± 3,95	29,5 (24 - 32)	$\chi^2=1,977$	0,577
	Ev Hanımı	25,89 ± 4,85	26 (13 - 32)		
	Kamu	25,08 ± 7,37	29 (9 - 32)		
	Özel Sektör	25 ± 4,97	24 (17 - 32)		
Eyleyici düşünce	Emekli	27 ± 5,23	27 (22 - 32)	F=1,448	0,234
	Ev Hanımı	24,09 ± 4,93	24 (6 - 32)		
	Kamu	22,5 ± 5,4	22,5 (14 - 30)		
	Özel Sektör	26,2 ± 4,47	26,5 (18 - 32)		
Sürekli umud	Emekli	55,75 ± 9,11	56,5 (46 - 64)	F=0,50	0,470
	Ev Hanımı	49,99 ± 8,71	50 (21 - 64)		

Kamu	47,58 ± 12,12	52 (23 - 59)
Özel Sektör	51,2 ± 9,1	51 (38 - 64)

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri çalışma şekline göre farklılık göstermemektedir (p=0,470). Alternatif yollar düşüncesi puanı çalışma şekline göre farklılık göstermemektedir (p=0,577). Eyleyici düşünce puanı çalışma şekline göre farklılık göstermemektedir (p=0,234).

Tablo 15. Gelir Düzeyine Göre Sürekli Umut Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Gelir düzeyi	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif yollar düşüncesi	Alt gelir düzeyi	26,17 ± 4,75	26 (13 - 32)	$\chi^2=0,233$	0,890
	Orta gelir düzeyi	25,58 ± 5,4	26 (9 - 32)		
	Üst gelir düzeyi	26,67 ± 6,11	28 (20 - 32)		
Eyleyici düşünce	Alt gelir düzeyi	23,94 ± 4,38	23 (16 - 32)	$\chi^2=1,057$	0,590
	Orta gelir düzeyi	24,31 ± 5,28	24,5 (6 - 32)		
	Üst gelir düzeyi	26 ± 7	29 (18 - 31)		
Sürekli umut	Alt gelir düzeyi	50,11 ± 8,09	50 (36 - 64)	F=0,130	0,878
	Orta gelir düzeyi	49,89 ± 9,73	51 (21 - 64)		
	Üst gelir düzeyi	52,67 ± 13,05	57 (38 - 63)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir (p=0,878). Alternatif yollar düşüncesi puanı gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir (p=0,890). Eyleyici düşünce puanı gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir (p=0,590).

Tablo 16. Sosyal Yardımlardan Yararlanma Durumuna Göre Sürekli Umut Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Sosyal yardımlardan yararlanma	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif yollar düşüncesi	Evet	25,38 ± 5,05	26 (13 - 32)	U=1290,50	0,133
	Hayır	26,75 ± 5,34	28,5 (9 - 32)		
Eyleyici düşünce	Evet	23,76 ± 5,32	23 (6 - 32)	U=1274,00	0,168
	Hayır	25,22 ± 4,1	25 (14 - 32)		
Sürekli umut	Evet	49,15 ± 9,43	49,5 (21 - 64)	t=-1,439	0,153

Hayır 51,97 ± 8,51 52 (23 - 63)

U: Mann Whitney U Testi; t: Bağımsız Örnekler t Testi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umud düzeyleri sosyal yardımlardan yararlanma durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,153). Alternatif yollar düşüncesi puanı sosyal yardımlardan yararlanma durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,133). Eyleyici düşünce puanı sosyal yardımlardan yararlanma durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,168).

Tablo 17. Sosyal Desteğin Kimden Sağlandığına Göre Sürekli Umud Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Sosyal varsakimden desteğiniz sağlanıyor	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif düşüncesi	Aile desteği	26,51 ± 4,71	27 (13 - 32)	F=1,131	0,340
	Arkadaş desteği	23,14 ± 7,47	25 (9 - 31)		
	Komşu desteği	27,5 ± 6,36	27,5 (23 - 32)		
Eyleyici düşünce	Aile desteği	25,41 ± 4,12	24 (16 - 32)	$\chi^2=4,864$	0,182
	Arkadaş desteği	24 ± 5,35	25 (14 - 32)		
	Komşu desteği	23 ± 7,07	23 (18 - 28)		
Sürekli umud	Aile desteği	51,92 ± 8,11	52 (36 - 64)	F=1,533	0,211
	Arkadaş desteği	47,14 ± 12,6	49 (23 - 63)		
	Komşu desteği	50,5 ± 0,71	50,5 (50 - 51)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umud düzeyleri sosyal desteğin kimden sağladığına göre farklılık göstermemektedir (p=0,211). Alternatif yollar düşüncesi puanı sosyal desteğin kimden sağlandığına göre farklılık göstermemektedir (p=0,340). Eyleyici düşünce puanı sosyal desteğin imden sağlandığına göre farklılık göstermemektedir (p=0,182).

Tablo 18. Çocuğun Otizmden Etkilenme Derecesine Göre Sürekli Umut Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Çocuğun otizmden etkilenme derecesi	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif yollar düşüncesi	Ağır	25,42 ± 5,84	26 (9 - 32)	$\chi^2=1,199$	0,549
	Hafif	27,89 ± 2,52	27 (25 - 32)		
	Orta	25,92 ± 4,44	27 (15 - 32)		
Eyleyici düşünce	Ağır	24,07 ± 5,5	24 (6 - 32)	F=0,108	0,898
	Hafif	24,89 ± 3,98	26 (18 - 30)		
	Orta	24,31 ± 4,47	24 (14 - 32)		
Sürekli umut	Ağır	49,49 ± 10,24	49 (21 - 64)	F=0,499	0,609
	Hafif	52,78 ± 5,47	54 (43 - 62)		
	Orta	50,22 ± 8,25	51 (29 - 64)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri çocuğun otizmden etkilenme derecesine göre farklılık göstermemektedir (p=0,609). Alternatif yollar düşüncesi puanı çocuğun otizmden etkilenme derecesine göre farklılık göstermemektedir (p=0,549). Eyleyici düşünce puanı çocuğun otizmden etkilenme durumuna göre farklılık göstermemektedir (p=0,898).

Tablo 19. Otizimli Çocuğun Yaşına Göre Sürekli Umut Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Otizimli çocuğun yaşı	Ort. (s.sapma)	Ort. (min. - mak)	Test ist.	p
Alternatif yollar düşüncesi	0-5 yaş	23,77 ± 7,12	25 (9 - 32)	$\chi^2=1,547$	0,818
	6-10 yaş	26 ± 4,67	27 (17 - 32)		
	11-15 yaş	26 ± 5,24	27 (13 - 32)		
	16-20 yaş	27,09 ± 4,13	27 (20 - 32)		
	21 ve üstü	25,83 ± 3,43	25 (23 - 32)		
Eyleyici düşünce	0-5 yaş	22,15 ± 5,8	21 (14 - 32)	$\chi^2=2,727$	0,604
	6-10 yaş	24,63 ± 4,13	25 (17 - 32)		
	11-15 yaş	24,35 ± 5,32	24 (6 - 32)		
	16-20 yaş	24,64 ± 5,32	23 (18 - 32)		
	21 ve üstü	25,33 ± 3,93	24 (22 - 32)		
Sürekli umut	0-5 yaş	45,92 ± 12,27	45 (23 - 64)	F=0,800	0,528

6-10 yaş	50,63 ± 7,47	51 (37 - 63)
11-15 yaş	50,35 ± 9,49	51 (21 - 64)
16-20 yaş	51,73 ± 9,09	50 (38 - 64)
21 ve üstü	51,17 ± 6,8	50,5 (45 - 64)

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umud düzeyleri otizmlı çocuğun yaşına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,528$ ). Alternatif yollar düşünçesi puanı otizmlı çocuğun yaşına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,528$ ). Alternatif yollar düşünçesi puanı otizmlı çocuğun yaşına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,818$ ). Eyleyici düşünce puanı otizmlı çocuğun yaşına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,604$ ).

Tablo 20. Toplam Çocuk Sayısına Göre Sürekli Umud Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Toplam çocuk sayısı	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif yollar düşünçesi	1 tane	25,11 ± 6,65	27 (9 - 32)	$\chi^2=5,691$	0,058
	2 tane	27,07 ± 4,94	28 (15 - 32)		
	3 tane ve üstü	24,77 ± 4,4	25 (15 - 32)		
Eyleyici düşünce	1 tane	24,33 ± 4,67	23 (14 - 32)	F=2,876	0,061
	2 tane	25,44 ± 4,73	26 (14 - 32)		
	3 tane ve üstü	22,85 ± 5,17	23 (6 - 32)		
Sürekli umud	1 tane	49,44 ± 10,38	51 (23 - 63) <sup>ab</sup>	$\chi^2=7,616$	0,022
	2 tane	52,51 ± 8,93	55 (29 - 64) <sup>b</sup>		
	3 tane ve üstü	47,62 ± 8,42	48 (21 - 64) <sup>a</sup>		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum), a-b: Aynı harfe sahip çocuk sayıları arasında bir fark yoktur

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umud düzeyleri toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermektedir ( $p=0,022$ ). 1 tane çocuğu olan annelerin sürekli umud düzeyi puanı ortanca değeri 51 iken 2 tane çocuğu olan annelerin puanının ortancası 55, 3 ve üzeri çocuğu olan annelerin puanının ortancası 48 olarak elde edilmiştir. Bu farklılık 2 tane çocuğu olanların sürekli umud puanı ortancasının 3 tane ve üstü çocuğu olanların ortancasından yüksek olarak elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Alternatif yollar düşünçesi puanı toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,058$ ). Eyleyici düşünce puanı toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,061$ ).

Tablo 21. Çocuğunun Otizmlili Olduğunu Öğrendiğinde En Yoğun Yaşanılan Duyguya Göre Sürekli Umut Düzeyi Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar	Çocuğunun otizmlili olduğunu öğrendiğinizde en yoğun hissettiğiniz duygu	Ort.(s.sapma)	Ort.(min.-mak)	Test ist.	p
Alternatif yollar düşüncesi	İnkâr	28,29 ± 2,56	28 (25 - 32)	$\chi^2=4,965$	0,174
	Keder ve Çöküntü	25,8 ± 5,19	26 (9 - 32)		
	Kızgınlık	21,4 ± 5,32	23 (15 - 28)		
	Suçluluk	26,29 ± 5,34	28 (18 - 32)		
Eyleyici düşünce	İnkâr	25,86 ± 4,22	25 (21 - 32)	F=0,627	0,600
	Keder ve Çöküntü	24,14 ± 5,19	24 (6 - 32)		
	Kızgınlık	22 ± 5,24	22 (14 - 28)		
	Suçluluk	24,71 ± 4,29	25 (18 - 30)		
Sürekli umut	İnkâr	54,14 ± 6,72	52 (46 - 63)	F=1,405	0,246
	Keder ve Çöküntü	49,93 ± 9,47	50,5 (21 - 64)		
	Kızgınlık	43,4 ± 9,92	46 (29 - 53)		
	Suçluluk	51 ± 7,85	51 (38 - 62)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test İstatistiği; F: Tek Yönlü Varyans Analizi; Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum-maksimum)

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri çocuğun otizmlili olduğunu öğrendiğinde yaşanılan en yoğun duyguya göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,246$ ). Alternatif yollar düşüncesi puanı çocuğun otizmlili olduğunu öğrendiğinde yaşanılan en yoğun duyguya göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,174$ ). Eyleyici düşünce puanı çocuğun otizmlili olduğunu öğrendiğinde yaşanılan en yoğun duyguya göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,600$ ).

### SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeylerinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermektedir ( $p=0,022$ ). Bu farklılık 2 tane çocuğu olanların sürekli umut puanı ortancasının 3 tane ve üstü çocuğu olanların ortancasından yüksek olarak elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Alternatif yollar düşüncesi puanı toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,058$ ). Eyleyici düşünce puanı toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,061$ ).

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin yaşı, eğitim düzeyleri, çalışma şekli, gelir düzeyleri, sosyal yardımlardan yararlanma durumu, sosyal desteği kimden sağladığı, çocuğun otizmden etkilenme derecesi, otizmlili çocuğunun yaşı, çocuğunun otizmlili olduğunu öğrendiğinde en yoğun yaşanılan duygu değişkenlerinin annelerin sürekli umut düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları nicel veriler için ortalama  $\pm$  standart sapma ve ortanca (minimum-maksimum) şeklinde kategorik veriler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Önem düzeyi  $p < 0,05$  alınmıştır.

Annelerin çocuğunun otizmlili olduğunu öğrendiğinde en yoğun hissettiği duyguya bakıldığında %74'ü keder ve çöküntü, %14'ü suçluluk, %7'si inkâr ve %5'inin kızgınlık hissettiği görülmüştür.

Sonuç olarak çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sorunlarıyla başa çıkmada umuttan destek aldıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan umudun tüm bireyler için önemli olduğu ancak hayatın zorlu tecrübelerinden birini yaşayan bu anneler için daha fazla öneme sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin yaşı, eğitim düzeyleri, çalışma şekli, gelir düzeyleri, sosyal yardımlardan yararlanma durumu, sosyal desteği kimden sağladığı, çocuğun otizmden etkilenme derecesi, otizmlili çocuğunun yaşı, çocuğunun otizmlili olduğunu öğrendiğinde en yoğun yaşanan duygu değişkenlerinin annelerin sürekli umut düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. İşcan ve Malkoç'un yapmış olduğu araştırmalarında annelerin algıladıkları toplumsal desteğin sürekli umut seviyelerini arttırdığı sonucu bu araştırmada destek görmemiştir. Aynı biçimde Kandaş ve Tunçel'in araştırmalarında çocukların otizmden etkilenmişlik seviyeleri annelerinin umut seviyesinde farklılığa neden olduğu sonucu destek görmemiştir. Bunun asıl sebebi bu araştırmada yoğun eğitim alan çocukların da olması olasıdır. Bunu daha iyi anlayabilmek için daha çok araştırma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Tunçel, 2017; Kandaş, 2019).

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeyleri toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermektedir ( $p=0,022$ ). 1 tane çocuğu olan annelerin sürekli umut düzeyi puanı ortanca değeri 51 iken 2 tane çocuğu olan annelerin puanının ortancası 55, 3 ve üzeri çocuğu olan annelerin puanının ortancası 48 olarak elde edilmiştir. Bu farklılık 2 tane çocuğu olanların sürekli umut puanı ortancasının 3 tane ve üstü çocuğu olanların ortancasından yüksek olarak elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Alternatif yollar düşünceci puanı toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,058$ ). Eyleyici düşünceci puanı toplam çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir ( $p=0,061$ ).

Annelerin çocuğunun otizmlili olduğunu öğrendiğinde en yoğun hissettiği duyguya bakıldığında %74'ü keder ve çöküntü, %14'ü suçluluk, %7'si inkâr ve %5'inin kızgınlık hissettiği görülmüştür ve bu durum onların psiko-sosyal desteğe ne kadar ihtiyaçlarının olduğunu bir göstergesidir. Bu desteği sağlamak için PDR hizmetlerinin özel gereksinimli çocuğu bulunan ebeveynlere yönelik daha etkin bir biçimde kullanılması amacıyla rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanının ülke genelinde yaygınlaştırılması ve bu alanda yüksek lisans ve doktora programlarının artırılmasının faydalı olacağı kaçınılmazdır. Bu sayede otizmlili çocuğu bulunan ebeveynlerin sürekli umut düzeylerinin yükseleceği ve bununda otizmlili çocuklara pozitif yansıtacağı düşünülmektedir.

Umut seviyesi güçlü olan bireyler çok fazla hayat hedefine sahip olurlar ve bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla çok fazla taktik oluşturabilirler. Bir de şahıslarına emniyetli, enerjik, canlı, arzulu ve güçlüklerle başa çıkabilecek güçtedirler, mühim bir zorluk önüne çıkınca muvaffakiyetsizlikten ziyade hedefi kovalamaya odaklanır, düzen sağlayan başa çıkma taktiklerine bel bağlarlar (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Engelli çocukları olan ailelerle sürdürülmüş bir çalışmada annelere yakarış ve yakarış etme sıklığıyla ilgili sualler yöneltilmiş ve anneler daima dua yakarışta bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yönteminin uygulandığı bir çalışmada anneler "Yakarışta bulunmayan insan hayatta değildir.", "Günün birinde yakarışın kesinlikle ikrar olacağını farzetmek bizi ferahlatıyor." benzeri yakarış ihtiyaçlarını ve umut seviyelerinin güçlülüğünü belirten anlatımlar kullanmışlardır (Efe, 2006).

Yine Doğan'ın yapmış olduğu çalışmasında orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli ve otizmliler çocukların anne ve babalarının çocuklarının durumlarını kabullenerek yaşamlarını sürdürdükleri, bunda da umutlarının mühim bir görev üstlenebileceği ve ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin dini başa çıkma etkinliklerine sıklıkla müracaat etmelerinin, umut düzeyleriyle alakalı olduğu sonucuna varılmıştır (Doğan, 2016).a

Aydemir tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuğu bulunan anne ve babaların evlilik uyumları, başa çıkma stratejileri ve sosyal destek algıları araştırılmıştır. Annelerin babalara göre, problem çözme odaklı başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ise annelerin, vaziyetin getirdiği güçlüklerle intibak sağlama ve çözüm üretme gayretiyle bağdaştırılmıştır. Devamında çalışmaya katılan 20-30 yaş aralığındaki kişilerin, diğer kişilere oranla duygusal odaklı başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu netice daha genç anne ve babaların, çocuklarının tanısını diğer gruba göre yakın bir zamanda öğrenmiş olmaları ve buna bağlı olarak stres düzeylerinin yüksek olması ile açıklanmıştır (Aydemir, 2015).

Otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş çocukların aileleri ile yurtdışında yapılmış nitel araştırmaların incelendiği başka bir çalışmada ebeveynlerin, çocuklarındaki otizm spektrum bozukluğu belirtilerinin ortaya çıktığı andan itibaren karşılaştıkları güç durumlara yönelik birçok başatma stratejisi kullandıkları belirtilmiştir. Bu stratejilerin ise; planlama yapma, pozitif düşünme, destek gruplarına katılma, davranış değiştirme yöntemlerinden faydalanma ve sosyal çevrelerine otizm spektrum bozukluğu ile ilgili daha fazla açıklamalarda bulunma olduğu görülmüştür (Yassıbaş v.d. 2019).

Yapılan çalışmalarda umut seviyesi yüksek olan bireylerin tayin edilen bir amaca varmada istikrar ve muvaffakiyet sergileme meyiline sahip bulunduğu anlaşılmıştır (Uysal, 2017).

Doğan'ın yapmış olduğu araştırmasında umut düzeylerinin ölçülmek istenmesiyle hem umut düzeylerinin tespiti hem de engelli çocuk sahibi olmanın umut düzeyleri üzerinde etkiye sahip olup olmadığı amaçlanmıştır. Araştırmada her iki grubun umut düzeyleri arasında sağlıklı çocukları olan anne ve babalar lehine küçük bir farkın olduğu belirlenmiş ve engelli çocuk sahibi olmanın umut düzeyleri üzerinde önemli bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Doğan, 2016).

Yine Doğan'ın yaptığı çalışmasında orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli ve otizmliler çocukların anne ve babalarının çocuklarının durumlarını kabullenerek yaşamlarını sürdürdükleri, bunda da umutlarının mühim bir görev üstlenebileceği ve ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin dini başa çıkma etkinliklerine sıklıkla müracaat etmelerinin, umut düzeyleriyle alakalı olduğu sonucuna varılmıştır (Doğan, 2016).

Engelli aileleriyle yapılan bir çalışmada gelecekle ilgili umut durumları sorgulandığında, ebeveynlerin %53'ünün "gelecekte daha iyi olacağını düşünüyorum" ve %40'ının "Allah'tan ümit kesilmez" gibi cevaplar vermeleri umutlarını korudukları göstermektedir (Eryılmaz, 2007).

Ailelerin umut seviyelerinin fazlaca olması çocuklarının engellerini ortadan kaldırmasında ve uzun vadede onları desteklemelerinde çokça önemlidir (Fernandez-Alcantara, Garcia-Caro, 2015).

Farklı ihtiyaçları olan çocuğu bulunan ailelerin almış oldukları terapi ve psikolojik desteklerin onları endişe ve bunalımdan uzak tuttuğuna, kötü hislerden arındırıp yarına umutla bakmalarını sağladığına ( Malkoç ve İşcan, 2017), umut seviyelerinin yükseldiğine (Kulbaş, 2015), dair araştırma bulguları mevcuttur. Yani özel gereksinimli çocuğu bulunan annelerin psikolojik dayanıklılıkları ve sosyal destekleri yükseldikçe umut seviyeleri de artmaktadır (Zengin, 2013).



Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış ve down sendromlu çocuğu bulunan annelerin umut düzeyleri kıyaslandığında otizimli çocuğu bulunan annelerin umut seviyesinin anlamlı derecede düşük çıktığı tespit edilmiştir (Altın, 2020).

Otizm ya da diğer yetersizliklere sahip çocukların ebeveynleri ile yapılan küçük grup çalışmalarının etkili olduğu gözlenmektedir. Bu bulgulara dayanarak, otizimli çocukların desteklendiği Özel Eğitim Uygulama Okulları, Rehabilitasyon Merkezleri, Engelsiz Yaşam Merkezleri gibi kurumlarda, aile destek programları kapsamında ailelerin bilgilenebilmesi yanında birbirleri ile etkileşimine olanak sağlayan küçük gruplarla psiko-eğitim grup çalışmaları yapılması önerilmektedir. Yine, normal okullarda kaynaştırma eğitiminden yararlanan otizimli çocukların aileleri için benzer nitelikte etkileşim temelli küçük grup çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca söz konusu okullarda otizmi olan çocukların eğitiminde aile katılımını artıracak nitelikte etkinliklere yer verilmesi de yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelere yönelik verilecek psiko-sosyal, psiko-eğitim v.b. psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin PDR'nin özel bir alanı olan rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı kapsamında değerlendirilmesi gerektiği, ayrıca bu hizmetlerin psikolojik danışmanların engeli olan danışanlarla ve aileleriyle ortaklaşa çalıştığı, danışanların var olan problemleri anlamalarını, kişisel ve çevresel kaynakların kullanılarak kişisel, kariyer, sosyal ve toplumsal adaptasyonu sağlayan bir süreç olarak tanımlanması gerektiği önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Altın, B. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Aldıkları Eğitim Modelinin Annelerinin Sürekli ve Aile Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 45.
- Aydemir, S. (2015). *Otizimli Çocukların Ebeveynlerinin, Evlilik Uyumlarının Başaçıkma Stratejilerinin ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi),* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2015.
- Aydın, A. ve Saraç, T. (2014). Otistik Bireylerin Özellikleri İle Ebeveynlerinin Geniş Otizm Fenotipi ve Aleksitimik Özelliklerinin İncelenmesi. *The Journall Of Academic Social Science Studies (JASSS). International Journal Of Social Science, 24,* 183-209.
- Balkanlı, N. (2008). *Otistik Çocuğu Olan Olmayan Annelerde Yaşam Kalitesi, Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Bozkurt, E. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Çocuklarındaki Otizm Semptomlarının Şiddetine Göre Psikolojik Dayanıklılık ve Başaçıkma Tutumlarının Karşılaştırılması.*Yüksek Lisan Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 18.
- Cavkaytar, A., ve Özen , A. (2010). Aile Katılımı ve Eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.).*Özel Eğitim İçinde* Ankara: Kök Yayıncılık. 169-175.
- Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak, *Otizm Spektrum Bozukluğu,* Atilla Cavkaytar(der.), T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını. Ankara 21-51.
- Doğan, M. (2016). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Sağlıklı Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Dini Başaçıkma, Umud ve Sabır Düzeylerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 5/8, 3214-3245.
- Doğru, S., ve Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi ile Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 544-553.
- Efe, A. (2006). Engelli Çocuk ve Ailelerinin Sorunlarının Belirlenmesi ve Bunların Çözümünde Dinin Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.* 169-198.
- Eryılmaz, N. v.d., (2007). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Depresyon Düzeyi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi.*Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.* 2007. 41-48.
- Fernandez-Alcantara, M. (2015). Feelings of loss in parents of children with infantile cerebral palsy. *Disability and Health Journal.* (8)1. 93-101.

- Güngör, E. (2008). *Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Anne Ve Babalarının Psikolojik İlişki İhtiyaçları İle Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Malkoç, A. ve İşcan G.Ç. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umut Düzeylerinin Başa Çıkma Yeterliği ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (7) 1, 120-127.
- Kandaş, G. (2019). Otizmlı çocuğa Sahip Annelerin Depresyon, Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çocuğun Ootizm Ağırılık Derecesine göre Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi. İstanbul:Yöktez.
- Karaçengel, F. J. (2007). Zihinsel Engelli Çocuga Sahip Annelerle Sağlıklı Çocuğa Sahip Annelerin, Atılganlık Ve Suçluluk - Utanç Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul: YökTez.
- Kulbaş, E. (2015). Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının otizmlı Çocuğu olan Annelerin Özyeterlilik ve Umutsuzluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi. İstanbul.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine ve Özürlü Kardeşlerin Tutumuna Yönelik Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Meral, B.F. ve Cavkaytar, A. (2014). Otizmlı Çocuk Ailelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1369-1376.
- Metin, N. (Ed.). (2012). *Özel Gereksinimli Çocuğun Aileye Katılımı. Özel Gereksinimli Çocuklar İçinde*. Ankara: Maya Akademi.
- Nazlı, S. (2018). *Aile Danışmanlığı*. Anı Yayıncılık. Ankara. 19.
- Özmen D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, E.O., & Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1). 8-15.
- Öztabak, M. Ü. (2017). Engelli Bireylerin Yaşamdan Beklentilerinin İncelenmesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. (9). 355-375.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Şener, E.F. ve Özkul, Y. (2013). Otizmin Genetik Temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*. (22). 86-92.
- Yassıbaş, U. v.d. (2019). Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 86.
- Turan, N., (2017). *Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journall Of Happiness And Well-Being*, 1-14.
- Tunçel, A. (2017). Çocuklarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Annelerin Depresyon, Tükenmişlik ve Umutsuzluk Düzeylerinin Çocuktaki Otizmin Ağırılık Derecesine Göre Karşılaştırılması. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Uysal, V., v.d. (2017). Dini Başaçıkma ile Umut, Hayat Memnuniyeti ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2. Sayı, Haziran. 143.
- Varol, N. (2006) *Aile Eğitimi*, 2. Baskı, Kök Yayıncılık Ankara.
- Yassıbaş, U. v.d., (2019). Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 86.
- Zengin, B. (2013). Özel Eğitime muhtaç Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Algıladıkları Sosyal Destek, psikolojik Dayanıklılık ve Umut Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

## Examination Of Continuous Hope Levels of Mothers with Child Diagnosed with Autism Spectrum Disorder

Hasan Tahsin YAZICI<sup>1</sup> Yaşar BARUT<sup>2</sup> Kemal ÖZCAN<sup>3</sup>

Cited:

Yazıcı, H. T., Barut, Y. & Özcan K. (2022). Examination of continuous hope levels of mothers with child diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 473-492, DOI: 10.57135/jier.1203226

### Abstract

In the study, the level of continuous hope of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder was determined by their age, education level, occupation, social support status, social assistance status, total number of children, income level, age of the child with autism, which emotion they felt the most when they first learned that the child had autism. In this study, it was aimed to determine the psycho-social support to be given to them and to determine the content of the psycho-social support to be given to them by aiming to determine whether the child's level of being affected by autism differs according to the demographic variables. The research, in which the continuous hope scale and demographic information form were used, was conducted by simple random sampling with mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder, who attended special education practice schools and special education and rehabilitation centers throughout the province of Samsun, and 100 mothers who were members of disabled non-governmental organizations and had children with autism. carried out on the selected sample group. The data were analyzed with IBM SPSS V23. The total score of thinking of alternative ways, agency thinking and continuous hope, according to the other variables, namely the age of the mothers, educational status, occupation, social support status, social assistance status, income level, age of the child with autism, which emotion was the most intense when first learned that the child has autism.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Continuous Hope, Psycho-education, Psycho-Social Support, Coping, Rehabilitation Counseling.

### INTRODUCTION

The smallest system in society is the family and each family creates a subsystem within itself (Nazlı, 2018). With the birth of a new child, the addition of a new person to the family brings about many changes in the family system and family life is reshaped accordingly. The roles, expectations and lives of parents have started to change. With the birth of a baby with autism, families expecting a healthy baby are caught unprepared and a new situation that affects the whole family system emerges and family life is shaped around this situation.

The fact that the child does not show a normal progress may lead to a complex mental state of all family members, especially the mother and father, and may cause the family to face a lot of difficulties. When a child is born with a disability or is diagnosed with a disability in the following years, families may experience feelings of disappointment at first, and then feelings such as frustration, sadness and depression that threaten the mental state (Güngör, 2008).

<sup>1</sup> Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Fahriye-Kemal Kızılot Özel Eğitim Uygulama Okulu, Samsun-Türkiye, hasantahsin55@gmail.com, orcid.org/0000-0001-6759-6177

<sup>2</sup> Doç. Dr. Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, ybarut@omu.edu.tr,

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Meslek Yüksek Okulu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, kozcan@omu.edu.tr,

Many families see children as a complementary element of marital life and couples want children for different reasons. For some families, the birth of a baby is an experience that saves the marriage and brings the parents closer (Varol, 2006). Parents always dream of a perfect child and this child is born with certain characteristics that they and their close environment want (Küçüker, 1997).

With the disappearance of the ideal of the perfect child, parents blame each other for their frustration and lack of self-confidence. The presence of a person in the family who does not develop normally can be a source of grief and depression or a very important deficiency in one or both parents. However, being the mother and father of a child with special needs is not a manifestation of their own decisions (Balkanlı, 2008).

The inclusion of an individual with special needs in the family causes changes in the family's way of life, can create shocks and negatively affect the system of the parent. Studies conducted in this field indicate that mothers and fathers whose children have special needs are under more stress and have higher levels of anxiety than mothers and fathers whose children have normal development (Metin, 2012).

In a study comparing the stress levels and coping styles of parents of individuals diagnosed with autism spectrum disorder and individuals with normal development, a study was conducted with one hundred and eight individuals consisting of parents of individuals diagnosed with autism. As a result of the study, it was understood that the stress levels of mothers and fathers whose children were diagnosed with autism were much more severe than those of mothers and fathers with children exhibiting normal development (Bozkurt, 2019).

According to the results of the studies, it was found that mothers with children with special needs had higher levels of depression, anxiety, shyness and guilt than mothers with normal children (Doğru & Arslan, 2008; Karaçengel, 2007).

While the burnout levels of mothers and fathers with children with special needs were found to be as high as possible compared to mothers and fathers with children with normal progress, it was emphasised that the level of burnout was affected by parameters such as the level of disability of the individual, the duration of education, education level and socio-economic level (Altın, 2020).

Understanding that the expected child does not show normal development and as a result, the difficulty experienced by the parents in approving this child, eliminating the emotional depression and explaining the child's situation to the people around; the lack of information about the child's current situation and characteristics; the efforts to overcome the health problems caused by this deficiency are among the most important factors that cause stress. In addition, the negative behaviours of the environment towards the child, the departure of people close to the family and the anxiety felt about the future of the child are also important factors that increase stress (Cavkaytar & Özen, 2010).

Autism is characterised by language problems, introversion, repetitive movements and limited interpersonal relationships in the first three years of life. It is a lifelong developmental condition. It is therefore well recognised that children and their families are significantly affected.

Disability is defined as a condition that limits the life of the individual and affects the physical, social, emotional and cognitive life areas of the individual (Öztabak, 2017). Autism spectrum disorder, which develops before the age of three, continues with inability to look the other person in the eye starting from childhood, inadequacy in behaviours requiring sign and attention, and manifests itself with social behaviour, language, perceptual functions, repetition of behaviours and different interests, as well as severe social interaction and communication deficits, is a neurological disorder that lasts throughout life, may vary from person to person, and can progress at mild, moderate and severe levels (Çolak, 2016; Aydın & Saraç, 2014; Şener & Özkul, 2013).

As with other types of disabilities, raising a person with autism affects the quality of life and competences of families. In addition, it can be stated that autism has more intense effects on families due to its nature compared to other types of disabilities. Among the most important reasons for this is that the child diagnosed with autism has multiple problems in areas such as sensory information processing processes, social behavioural areas, communication skills (Meral & Cavkaytar, 2014).

It took many years for autism spectrum disorder, which was developed as a concept by Bleur in nineteen hundred and eleven, to be diagnosed. As a word, autism is used to describe the state of transferring the events that people experience mostly in their internal environment to their behaviour as a result of closing themselves to communication with environmental stimuli. In the nineteen forties, the findings and explanations of Kanner's scientific studies on several children made the concept of autism very understandable. Autism, which was defined as pervasive developmental disorders until May of two thousand and thirteen, was then redefined as autism spectrum disorder and redefined with clearer criteria and features thanks to the opportunities and studies carried out (Turan, 2017).

While the sense of hope indicates having positive expectations about the future, it is one of the most important elements that motivate people to reach their goals (Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın, & Özmen, 2008). It is defined as the person's ability to put forward various methods in achieving the desired goals and to motivate himself/herself in managing these methods (Synder, 2002).

People with a high level of hope believe that they can develop many methods to reach their goals. This belief that people have makes them eager for something pleasant to happen in the future. It is envisaged that the most important role of hope will be in fighting the difficulties encountered by the families of individuals with special needs (Malkoç & Işcan, 2017).

#### The aim of the Study

The aim of this study is to evaluate whether the levels of trait hope of mothers whose children have been diagnosed with autism spectrum disorder differ according to demographic variables. In other words, it was aimed to determine whether the level of continuous hope of mothers whose children were diagnosed with Autism Spectrum Disorder differed according to the following variables: mother's age, mother's educational status, mother's occupation, mother's social support status, mother's social assistance status (care fee, disability pension, etc.), mother's number of children, family income level, age of the child with autism, the age of the child with autism, which emotion the mother experienced most intensely when she first learned that the child had autism, and the child's level of being affected by autism.

#### **METHOD**

This research, which is a quantitative study, was conducted in accordance with the relational screening method model among the general screening models. Due to the continuation of the pandemic process, data were collected online for 1 month starting from November 2021. The research data were collected through a ready-made scale consisting of the Demographic Information Form and the Continuous Hope Scale prepared by the researcher. The collected data were analysed with IBM SPSS V23.

#### ***Sample/Study Group/Participants.***

This research was carried out on mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder in special education practice schools, special education and rehabilitation centres and related disabled non-governmental organisations in Samsun province during the pandemic period. The sampling group of the study was determined as 100 mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder, taking into account the population size and 10% margin of error. The sample group was reached by Simple Random Sampling.

## ***Data Collection Tools / Data Collection Methods / Data Collection Techniques***

### **Demographic Information Form**

In this form, the following questions were asked: age, education level, type of employment, income level, benefiting from social assistance, if they have social support, from whom they receive this support, the degree to which their child is affected by autism, the age of their child with autism, the total number of children, and which emotion they experienced intensely when they first learnt that their child had autism.

### ***Continuous Hope Scale***

The Continuous Hope Scale, which was developed by C.R. Snyder et al. (1991) to determine the continuous hope levels of individuals aged fifteen years and above and adapted into Turkish by Sinem Tarhan and Hasan Bacanlı, consists of 12 items and two sub-dimensions. The sub-dimensions called alternative ways thinking and activist thinking are measured with four items each. One of these four items includes statements about the past, two about the present and one about the future. The other four items consist of filler statements that have nothing to do with hope.

Items 1, 4, 6, and 8 reflect statements related to alternative ways of thinking and items 2, 9, 10, and 12 reflect statements related to agency thinking. Items 3, 5, 7 and 11 are filler statements. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.84, the test-retest reliability coefficient was calculated as 0.81 for the dimension of the Agency Thinking, 0.78 for the dimension of the Alternative Ways of Thinking and 0.86 for the total score of the scale. As a result of the analyses, the psychometric properties of the Turkish form of the Trait Hope Scale were found to be at an acceptable level, and it was concluded that the scale is a tool that can be used to measure hope levels (Tarhan & Bacanlı, 2015).

In this study, Alternative Ways of Thinking sub-dimension score consisted of 4 items and Cronbach's Alpha value was obtained at a moderate level with 0.738, the Agency Thinking sub-dimension score consisted of 4 items and Cronbach's Alpha value was obtained at a moderate level with 0.729, and the overall score of the Continuous Hope Scale consisted of 8 items and Cronbach's Alpha value was obtained at a high level of reliability with 0.830.

### **Process**

The Demographic Information Form and the Continuous Hope Scale used in this study were sent online to mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder and asked to fill them in voluntarily. Ethics committee permissions were obtained with the decision of Ondokuz Mayıs University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 26/11/2021 and numbered 2021-868.

### **Analysing the Data**

Data were analysed with IBM SPSS V23. Compliance with normal distribution was analysed through Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk tests. Mann-Whitney U test was used for the comparison of non-normally distributed data according to binary groups and Independent two sample t test was used for the comparison of normally distributed data. Kruskal Wallis test was used for the comparison of three or more non-normally distributed data and multiple comparisons were analysed via Dunn's test. One-way analysis of variance was used to compare normally distributed data according to groups of three or more. The results of the analyses were presented as mean  $\pm$  standard deviation and median (minimum-maximum) for quantitative data and as frequency and percentage for categorical data. Significance level  $p < 0.05$  was taken.

## FINDINGS

Firstly, information about the socio-demographic characteristics of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder will be given. Then, the findings related to the levels of trait hope will be presented.

### Distribution of Demographic Variables

Table 1. Distribution of Mothers According to Age

Age Range of Mothers	Frequency (n)	Percentage %
21-25	1	1,0
26-30	9	9,0
31-35	24	24,0
36-40	28	28,0
41 and over	38	38,0
Total	100	100

We see that the age range of the mothers whose children diagnosed with autism spectrum disorder participating in the study is concentrated in the age range of 41 years and above and this rate is 38%. This rate is followed by 28% in the 36-40 age range, 24% in the 31-35 age range, 9% in the 26-30 age range, and 1% in the 21-25 age range.

Table 2. Distribution of Mothers According to Educational Status

Educational Status of Mothers	Frequency (n)	Percentage %
Primary School	34	34,0
High School	32	32,0
College	11	11,0
Undergraduate and higher	23	23,0
Total	100	100

When we look at the educational status of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder in the study, we see that primary school graduates ranked first with 34%, followed by high school graduates with 32%, bachelor's degree and above graduates with 23% and college graduates with 11%.

Table 3. Distribution of Mothers According to Type of Employment

Type of Employment of Mothers	Frequency (n)	Percentage %
Housewife	74	74,0
Public	12	12,0
Private Sector	10	10,0
Retired	4	4,0
Total	100	100

When we look at the working style of the mothers whose children diagnosed with autism spectrum disorder participating in the study, we see that housewives take the first place with 74%, followed by the public sector with 12%, the private sector with 10% and pensioners with 4%. It is understood that the working style of the most mothers whose children diagnosed with autism spectrum disorder who participated in the research is housewives at a significant rate.

Table 4. Distribution of Mothers According to Income Level

Income Level of Mothers	Frequency (n)	Percentage %
Lower Income Group	35	35,0
Middle Income Group	62	62,0
Higher Income Group	3	3,0
Total	100	100

When we examine the income level of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder, it is understood that 62% of them are in the middle income level. This is followed by lower income level with 35% and higher income level with 3%. The majority of the mothers participating in our study are from middle and lower income levels.

**Table 5. Distribution of Mothers According to the Benefit Status of Social Assistance**

Marital Status of Parents	Frequency (n)	Percentage %
Yes	68	68,0
No	32	32,0
Total	100	100

In the study, when the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder were analysed in terms of benefiting from social aids, it was seen that 68% of them benefited from these aids and 32% did not benefit from these aids.

**Table 6. Distribution of Mothers According to From Whom They Get Social Support**

If any, from whom social support	Frequency (n)	Percentage %
Family	51	51,0
Friend	7	7,0
Neighbour	2	2,0
No Social Support	40	40,0
Total	100	100

When we look at the mothers whose children diagnosed with autism spectrum disorder who participated in our research, if they have social support, they stated that half of them provided this support from their families, 40% of them stated that they did not have social support and a small percentage of them stated that they received support from friends and neighbours.

**Table 7. Distribution of Mothers According to the Degree to which Their Children Are Affected by Autism**

Degree to which the child is affected by autism	Frequency (n)	Percentage %
Light	9	9,0
Mild	36	36,0
Heavy	55	55,0
Total	100	100

When we look at the degree to which the children of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder who participated in our study were affected by autism, we see that 36% were moderately affected, 55% were severely affected and 9% were mildly affected. The degree to which the children of the mothers participating in our study are affected by autism is concentrated in severe and moderate degrees.

**Table 8. Distribution of Mothers' Children with Autism by Age**

Age Range of the Child with Autism	Frequency (n)	Percentage %
0-5	13	13,0
6-10	27	27,0
11-15	43	43,0
16-20	11	11,0
21 and Over	6	6,0
Total	100	100

When we examine the age range of the children of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder, we see that the age range of 11-15 years is 43%, 6-10 years is 27%, 0-5 years is 13%, 16-20 years is 11% and 21 years and over is 6%. It is noticed that the age range of the children of the mothers participating in our study is mainly concentrated between 5-15 years.

**Table 9. Distribution of Total Number of Children of Mothers**

Total Number of Children of Mothers	Frequency (n)	Percentage %
1	18	18,0
2	43	43,0
3 and More	39	39,0
Total	100	100



When we look at the total number of children of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder, it is understood that 43% of them have 2 children, 39% have 3 or more children and 18% have 1 child.

**Table 10. Distribution of the Most Intense Emotions Experienced by Parents**

The Most Intense Emotion Experienced by Parents	Frequency (n)	Percentage %
Denial	7	7,0
Sorrow and Depression	74	74,0
Guilt	14	14,0
Anger	5	5,0
Shame	0	0
Total	100	100

It is seen that the most intense emotions experienced by the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder when they first learnt that their children had autism were grief and depression (74%), guilt (14%), denial (7%) and anger (5%). As a result, it is clearly understood that the most intense emotion experienced by mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder when they first learnt that their children had autism was grief and depression. From this point of view, we understand that it is very important to provide psycho-social support services for mothers whose children are diagnosed with autism spectrum disorder in order to cope with the feelings of grief and depression they experience.

When we evaluated the demographic characteristics of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder in general, it was seen that 38% of the participants were 41 years of age or older. Considering the educational status, 34% of the mothers participating in the study were primary school graduates. According to the type of work, it was seen that 74% of the mothers were housewives. The rate of those with middle income level was found to be 62%. 68% of the participants benefit from social assistance. Among those receiving social assistance, 51% receive family support. When the degree to which the child was affected by autism was analysed, it was seen that 55% of them were severe. When the age of the child with autism was analysed, it was seen that 43% were in the 11-15 age group. The rate of those with a total number of 2 children was found to be 43%. When we looked at the emotion that mothers felt most intensely when they learnt that their child had autism, it was seen that 74% felt grief and depression, 14% felt guilt, 7% felt denial and 5% felt anger.

**Table 11 Continuous Hope Scale Frequency Distributions**

	Frequency (n)	Percentage (%)
<b>I can think of many ways to get out of a troubled situation</b>		
Absolutely wrong	7	7,0
Mostly wrong	1	1,0
Quite wrong	1	1,0
A little wrong	5	5,0
A little bit right	12	12,0
Quite right	22	22,0
Mostly right	15	15,0
Absolutely right	37	37,0
<b>I energetically try to achieve my goals</b>		
Mostly wrong	1	1,0
Quite wrong	5	5,0
A little wrong	4	4,0
A little bit right	21	21,0
Quite right	24	24,0
Mostly right	22	22,0

Absolutely right	23	23,0
<hr/>		
I often feel tired		
Absolutely wrong	6	6,0
Mostly wrong	4	4,0
Quite wrong	5	5,0
A little wrong	9	9,0
A little bit right	22	22,0
Quite right	15	15,0
Mostly right	15	15,0
Absolutely right	24	24,0
<hr/>		
There are many solutions to a problem		
Absolutely wrong	1	1,0
Mostly wrong	2	2,0
Quite wrong	1	1,0
A bit wrong	5	5,0
A little bit right	9	9,0
Quite right	14	14,0
Mostly right	21	21,0
Absolutely right	47	47,0
<hr/>		
I am easily defeated in arguments		
Absolutely wrong	30	30,0
Mostly wrong	11	11,0
Quite wrong	9	9,0
A little wrong	10	10,0
A little bit right	18	18,0
Quite right	7	7,0
Mostly right	6	6,0
Absolutely right	9	9,0
<hr/>		
I can think of many ways to achieve the things I care about in life		
Absolutely wrong	4	4,0
Mostly wrong	1	1,0
Quite wrong	2	2,0
A little wrong	3	3,0
A little bit right	11	11,0
Quite right	20	20,0
Mostly right	23	23,0
Absolutely right	36	36,0
<hr/>		
I worry about my health		
Absolutely wrong	12	12,0
Mostly wrong	8	8,0
Quite wrong	4	4,0
A little wrong	6	6,0
A little bit right	16	16,0
Quite right	9	9,0
Mostly right	12	12,0
Absolutely right	33	33,0
<hr/>		
Even when others are in despair, I know that I can find a way to solve the problem		
Absolutely wrong	1	1,0
Mostly wrong	1	1,0
Quite wrong	1	1,0
A little wrong	8	8,0

A little bit right	25	25,0
Quite right	15	15,0
Mostly right	16	16,0
Absolutely right	33	33,0
<hr/>		
My past experiences have prepared me well for the future		
Absolutely wrong	2	2,0
Mostly wrong	2	2,0
Quite wrong	2	2,0
A little wrong	6	6,0
A little bit right	16	16,0
Quite right	13	13,0
Mostly right	14	14,0
Absolutely right	45	45,0
<hr/>		
I'm quite successful in life		
Absolutely wrong	4	4,0
Mostly wrong	1	1,0
Quite wrong	7	7,0
A little wrong	8	8,0
A little bit right	31	31,0
Quite right	21	21,0
Mostly right	14	14,0
Absolutely right	14	14,0
<hr/>		
I usually find something to worry about		
Absolutely wrong	20	20,0
Mostly wrong	10	10,0
Quite wrong	8	8,0
A little wrong	12	12,0
A little bit right	18	18,0
Quite right	5	5,0
Mostly right	11	11,0
Absolutely right	16	16,0
<hr/>		
I achieve the goals I set for myself		
Absolutely wrong	4	4,0
Mostly wrong	1	1,0
Quite wrong	5	5,0
A little wrong	4	4,0
A little bit right	19	19,0
Quite right	26	26,0
Mostly right	15	15,0
Absolutely right	26	26,0

The most common response to the statement "I can think of many ways to get out of a troubled situation" was "Absolutely right " with 37%. The most common response to the statement "I energetically try to reach my goals" was "Quite right " with 24%. The most common response to the statement "I often feel tired " was "Absolutely right " with 24%. The most common response to the statement that there are many solutions to a problem was "Absolutely right " with 47%. The most common response to the statement "I am easily defeated in arguments" was "Absolutely wrong" with 30%. The most common response to the statement "I can think of many ways to achieve the things I care about in life" was "Absolutely right " with 36%. The most common response to the statement "I worry about my health" was "Absolutely right " with 33%. The most common response to the statement "Even when others are in despair, I know that I can find a way to solve the problem " was "Absolutely right " with 33%. The most

common response to the statement "My past experiences have prepared me well for the future" was "Absolutely right " with 45%. The most common response to the statement "I am quite successful in life" was "A little bitright " with 31%. The most common response to the statement "I usually find something to worry about" was "Absolutely wrong" with 20%. The most common responses to the statement "I achieve the goals I set for myself" were "Quite right " and "Absolutely right " with 26%.

Table 12. Comparison of Trait Hope Level Scores and Subscale Scores according to Age Groups

Scores	Age*	Average(s.deviation)	Average(min. - max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	26-30	25,11 ± 6,9	28 (13 - 32)	$\chi^2=2,678$	0,613
	31-35	25,13 ± 4,69	26 (15 - 32)		
	36-40	26,86 ± 5,11	29 (15 - 32)		
	41 ve Üst	25,74 ± 5,16	26 (9 - 32)		
Agencythinking	26-30	25,33 ± 4,39	25 (18 - 30)	$\chi^2=5,141$	0,273
	31-35	22,21 ± 5,18	23,5 (6 - 29)		
	36-40	25,43 ± 5,11	26 (14 - 32)		
	41 ve Üst	24,26 ± 4,72	24 (14 - 32)		
Continuous hope	26-30	50,44 ± 10,05	52 (36 - 62)	$\chi^2=3,886$	0,422
	31-35	47,33 ± 8,56	49,5 (21 - 60)		
	36-40	52,29 ± 9,64	54 (29 - 64)		
	41 ve Üst	50 ± 9,08	50 (23 - 64)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; Average ± standarddeviation; Median (minimum-maximum), Since the number of observations in the 21-25 age range was 1 person, it was not included in the study.

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to age groups ( $p=0,422$ ). The score of alternative ways of thinking does not differ according to age groups ( $p=0,613$ ). The agency thinking score does not differ according to age groups ( $p=0,273$ ).

Table 13. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Subscale Scores according to Educational Status

Scores	Educational Status	Average(s.deviation)	Average(min. - max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	Primary School	26,15 ± 5,12	26 (13 - 32)	$\chi^2=4,429$	0,219
	High School	24,91 ± 4,52	25 (15 - 32)		
	College	24,73 ± 6,44	26 (15 - 32)		
	Undergraduate and higher	27,13 ± 5,39	29 (9 - 32)		
Agency thinking	Primary School	24,5 ± 4,69	23 (16 - 32)	$\chi^2=1,767$	0,622
	High School	23,19 ± 5,49	23,5 (6 - 32)		

	College	24,73 ± 5,52	24 (14 - 32)		
	Undergraduate and higher	25,04 ± 4,51	26 (14 - 32)		
Continuos hope	Primary School	50,65 ± 8,56	50 (36 - 64)	$\chi^2=3,403$	0,334
	High School	48,09 ± 9,18	49 (21 - 64)		
	College	49,45 ± 10,99	50 (29 - 63)		
	Undergraduate and higher	52,17 ± 9,27	55 (23 - 63)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum), Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to educational status (p=0,334). Alternative thinking score does not differ according to educational status (p=0,219).The agency thinking score does not differ according to educational status (p=0,622).

Table 14. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Sub-Dimension Scores According to Type of Employment

Scores	Type of Employment	Average(s.deviation)	Average(min. max.)	- Test statistics	p
Thinking of alternative ways	Retired	28,75 ± 3,95	29,5 (24 - 32)	$\chi^2=1,977$	0,577
	Housewife	25,89 ± 4,85	26 (13 - 32)		
	Public	25,08 ± 7,37	29 (9 - 32)		
	Private Sector	25 ± 4,97	24 (17 - 32)		
Agency thinking	Retired	27 ± 5,23	27 (22 - 32)	F=1,448	0,234
	Housewife	24,09 ± 4,93	24 (6 - 32)		
	Public	22,5 ± 5,4	22,5 (14 - 30)		
	Private Sector	26,2 ± 4,47	26,5 (18 - 32)		
Continuous hope	Retired	55,75 ± 9,11	56,5 (46 - 64)	F=0,50	0,470
	Housewife	49,99 ± 8,71	50 (21 - 64)		
	Public	47,58 ± 12,12	52 (23 - 59)		
	Private Sector	51,2 ± 9,1	51 (38 - 64)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to the type of employment (p=0,470). Alternative ways of thinking score do not differ according to the type of work (p=0,577). The score of agency thinking does not differ according to the type of work (p=0,234).

Table 15. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Subscale Scores according to Income Level

Scores	Income Level	Average(s.deviation)	Average(min. max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	Lower income	26,17 ± 4,75	26 (13 - 32)	$\chi^2=0,233$	0,890
	Middle income	25,58 ± 5,4	26 (9 - 32)		
	Higher income	26,67 ± 6,11	28 (20 - 32)		
Agency thinking	Lower income	23,94 ± 4,38	23 (16 - 32)	$\chi^2=1,057$	0,590
	Middle income	24,31 ± 5,28	24,5 (6 - 32)		
	Higher income	26 ± 7	29 (18 - 31)		
Continuous hope	Lower income	50,11 ± 8,09	50 (36 - 64)	F=0,130	0,878
	Middle income	49,89 ± 9,73	51 (21 - 64)		
	Higher income	52,67 ± 13,05	57 (38 - 63)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to income level ( $p=0,878$ ). Alternative ways of thinking score do not differ according to income level ( $p=0,890$ ). The agency thinking score does not differ according to income level ( $p=0,590$ ).

Table 16. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Sub-Dimension Scores According to the Status of Benefiting from Social Assistance

Scores	Benefiting from Social Assistance	Average(s.deviation)	Average(min. - max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	Yes	25,38 ± 5,05	26 (13 - 32)	U=1290,50	0,133
	No	26,75 ± 5,34	28,5 (9 - 32)		
Agency thinking	Yes	23,76 ± 5,32	23 (6 - 32)	U=1274,00	0,168
	No	25,22 ± 4,1	25 (14 - 32)		
Continuous hope	Yes	49,15 ± 9,43	49,5 (21 - 64)	t=-1,439	0,153
	No	51,97 ± 8,51	52 (23 - 63)		

U: Mann Whitney U Test; t: Independent Samples t Test; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to the status of receiving social assistance ( $p=0,153$ ). Alternative ways of thinking score do not differ according to the status of benefiting from social assistance ( $p=0,133$ ). The agency thinking score does not differ according to the status of benefiting from social assistance ( $p=0,168$ ).

Table 17. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Sub-Dimension Scores According to Who Provides Social Support

Scores	If you have social support, from whom?	Average(s.deviation)	Average(min. max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	Family support	26,51 ± 4,71	27 (13 - 32)	F=1,131	0,340
	Friendsupport	23,14 ± 7,47	25 (9 - 31)		
	Neighbour support	27,5 ± 6,36	27,5 (23 - 32)		
Agency thinking	Family support	25,41 ± 4,12	24 (16 - 32)	$\chi^2=4,864$	0,182
	Friend support	24 ± 5,35	25 (14 - 32)		
	Neighbour support	23 ± 7,07	23 (18 - 28)		
Continuos hope	Family support	51,92 ± 8,11	52 (36 - 64)	F=1,533	0,211
	Friend support	47,14 ± 12,6	49 (23 - 63)		
	Neighbour support	50,5 ± 0,71	50,5 (50 - 51)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to the type of social support provided (p=0,211). Alternative ways of thinking score do not differ according to who provides social support (p=0,340). The agency thinking score does not differ according to who provides social support (p=0,182).

Table 18. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Sub-Dimension Scores According to the Degree to which the Child is Affected by Autism

Scores	The Degree to which the Child is Affected by Autism	Average(s.deviation)	Average(min. max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	Heavy	25,42 ± 5,84	26 (9 - 32)	$\chi^2=1,199$	0,549
	Light	27,89 ± 2,52	27 (25 - 32)		
	Mild	25,92 ± 4,44	27 (15 - 32)		
Agency thinking	Heavy	24,07 ± 5,5	24 (6 - 32)	F=0,108	0,898
	Light	24,89 ± 3,98	26 (18 - 30)		
	Mild	24,31 ± 4,47	24 (14 - 32)		
Continuos hope	Heavy	49,49 ± 10,24	49 (21 - 64)	F=0,499	0,609
	Light	52,78 ± 5,47	54 (43 - 62)		
	Mild	50,22 ± 8,25	51 (29 - 64)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

The continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder donot differ according to the degree to which the child was affected by autism

( $p=0,609$ ). Alternative ways of thinking score do not differ according to the degree to which the child is affected by autism ( $p=0,549$ ). The agency thinking score does not differ according to the degree of the child's being affected by autism ( $p=0,898$ ).

Table 19. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Subscale Scores According to the Age of the Child with Autism

Scores	The Age of the Child with Autism	Average(s.deviation)	Average(min. - max)	Test statistics	p
Thinking of alternative ways	0-5 yaş	23,77 ± 7,12	25 (9 - 32)	$\chi^2=1,547$	0,818
	6-10 yaş	26 ± 4,67	27 (17 - 32)		
	11-15 yaş	26 ± 5,24	27 (13 - 32)		
	16-20 yaş	27,09 ± 4,13	27 (20 - 32)		
	21 ve üstü	25,83 ± 3,43	25 (23 - 32)		
Agency thinking	0-5 yaş	22,15 ± 5,8	21 (14 - 32)	$\chi^2=2,727$	0,604
	6-10 yaş	24,63 ± 4,13	25 (17 - 32)		
	11-15 yaş	24,35 ± 5,32	24 (6 - 32)		
	16-20 yaş	24,64 ± 5,32	23 (18 - 32)		
	21 ve üstü	25,33 ± 3,93	24 (22 - 32)		
Continuos hope	0-5 yaş	45,92 ± 12,27	45 (23 - 64)	F=0,800	0,528
	6-10 yaş	50,63 ± 7,47	51 (37 - 63)		
	11-15 yaş	50,35 ± 9,49	51 (21 - 64)		
	16-20 yaş	51,73 ± 9,09	50 (38 - 64)		
	21 ve üstü	51,17 ± 6,8	50,5 (45 - 64)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to the age of the child with autism ( $p=0,528$ ). Alternative ways of thinking score do not differ according to the age of the child with autism ( $p=0,528$ ). Alternative ways of thinking score do not differ according to the age of the child with autism ( $p=0,818$ ). The agency thinking score does not differ according to the age of the child with autism ( $p=0,604$ ).



Table 20. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Subscale Scores According to Total Number of Children

Scores	Total number	Average(s.deviation)	Average(min. max)	- Test statistics	p
Thinking of alternative ways	1	25,11 ± 6,65	27 (9 - 32)	$\chi^2=5,691$	0,058
	2	27,07 ± 4,94	28 (15 - 32)		
	3 and more	24,77 ± 4,4	25 (15 - 32)		
Agency thinking	1 tane	24,33 ± 4,67	23 (14 - 32)	F=2,876	0,061
	2 tane	25,44 ± 4,73	26 (14 - 32)		
	3 tane ve üstü	22,85 ± 5,17	23 (6 - 32)		
Continuos hope	1 tane	49,44 ± 10,38	51 (23 - 63) <sup>ab</sup>	$\chi^2=7,616$	0,022
	2 tane	52,51 ± 8,93	55 (29 - 64) <sup>b</sup>		
	3 tane ve üstü	47,62 ± 8,42	48 (21 - 64) <sup>a</sup>		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum), a-b: There is no difference between the number of children with the same letter.

The continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder differ according to the total number of children (p=0,022). While the median value of the continuous hope level score of mothers with 1 child was 51, the median score of mothers with 2 children was 55 and the median score of mothers with 3 or more children was 48. This difference is due to the fact that the median of the continuous hope score of those with 2 children was higher than the median of those with 3 or more children. Alternative ways of thinking score do not differ according to the total number of children (p=0,058). The score of agency thinking does not differ according to the total number of children (p=0,061).

Table 21. Comparison of Continuous Hope Level Scores and Subscale Scores According to the Most Intense Emotion Experienced When Learning That Their Child Has Autism

Thinking of alternative ways	Most Intense Emotion Experienced When Learning That Their Child Has Autism	Average(s.deviation)	Average(min. max)	- Test statistics	p
Agency thinking	Denial	28,29 ± 2,56	28 (25 - 32)	$\chi^2=4,965$	0,174
	Sorrow and Depression	25,8 ± 5,19	26 (9 - 32)		
	Anger	21,4 ± 5,32	23 (15 - 28)		
	Guilt	26,29 ± 5,34	28 (18 - 32)		
Agency thinking	Denial	25,86 ± 4,22	25 (21 - 32)	F=0,627	0,600
	Sorrow and Depression	24,14 ± 5,19	24 (6 - 32)		
	Anger	22 ± 5,24	22 (14 - 28)		
	Guilt	24,71 ± 4,29	25 (18 - 30)		

	Denial	54,14 ± 6,72	52 (46 - 63)		
Continuos hope	Sorrow and Depression	49,93 ± 9,47	50,5 (21 - 64)	F=1,405	0,246
	Anger	43,4 ± 9,92	46 (29 - 53)		
	Guilt	51 ± 7,85	51 (38 - 62)		

$\chi^2$ : Kruskal Wallis Test Statistics; F: One-way Analysis of Variance; Average ± standard deviation; Median (minimum-maximum)

Continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder do not differ according to the most intense emotion experienced when they learn that their child has autism ( $p=0,246$ ). Alternative ways of thinking score do not differ according to the most intense emotion experienced when the child is learnt to have autism ( $p=0,174$ ). The agency thinking score does not differ according to the most intense emotion experienced when the child learns that he/she has autism ( $p=0,600$ ).

## RESULTS AND DISCUSSION

In this study in which the continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder were examined, the following results were obtained:

The continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder differ according to the total number of children ( $p=0,022$ ). This difference is due to the fact that the median of the continuous hope score of those with 2 children was higher than the median of those with 3 or more children. Alternative ways of thinking score do not differ according to the total number of children ( $p=0,058$ ). The score of agency thinking does not differ according to the total number of children ( $p=0,061$ ).

It was seen that the variables of age, education level, working style, income level, benefiting from social assistance, from whom social support is provided, the degree to which the child is affected by autism, the age of the child with autism, the most intense emotion experienced when learning that the child has autism did not cause a significant difference in the continuous hope levels of the mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder.

The results of the analyses were presented as mean ± standard deviation and median (minimum-maximum) for quantitative data and as frequency and percentage for categorical data. Significance level  $p<0.05$  was taken.

When the emotion that the mothers felt most intensely when they learnt that their child had autism was examined, it was seen that 74% felt grief and depression, 14% felt guilt, 7% felt denial and 5% felt anger.

As a result, it is understood that mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder received support from hope in coping with their problems. From the findings obtained, it was seen that hope is important for all individuals, but it is more important for these mothers who are going through one of the difficult experiences of life. The variables of age, education level, working style, income level, benefiting from social assistance, from whom social support is provided, the degree to which the child is affected by autism, the age of the child with autism, the most intense emotion experienced when learning that the child has autism did not cause a significant difference in the continuous hope levels of the mothers. In the research conducted by İşcan and Malkoç, the result that the social support perceived by the mothers increased their levels of continuous hope was not supported in this study. Likewise, the result of Kandaş and Tunçel's study that children's level of being affected by autism caused a difference in their mothers' hope levels was not supported. The main reason for this is the possibility that there were children receiving intensive education in this

study. It is thought that more research will be useful to understand this better (Tunçel, 2017; Kandaş, 2019).

The continuous hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder differ according to the total number of children ( $p=0,022$ ). While the median value of the continuous hope level score of mothers with 1 child was 51, the median score of mothers with 2 children was 55 and the median score of mothers with 3 or more children was 48. This difference is due to the fact that the median of the continuous hope score of those with 2 children was higher than the median of those with 3 or more children. Alternative ways of thinking score do not differ according to the total number of children ( $p=0,058$ ). The score of agency thinking does not differ according to the total number of children ( $p=0,061$ ).

When we looked at the most intense emotion that the mothers felt when they learnt that their child had autism, it was seen that 74% felt grief and depression, 14% felt guilt, 7% felt denial and 5% felt anger, and this situation is an indication of how much they need psycho-social support. In order to provide this support, it is inevitable that it will be beneficial to expand the field of rehabilitation psychological counselling throughout the country and to increase the number of master's and doctoral programmes in this field in order to use PDR services more effectively for parents with children with special needs. In this way, it is thought that the continuous hope levels of parents with children with autism will increase and this will have a positive effect on children with autism.

Individuals with high levels of hope have many life goals and are able to formulate many tactics to achieve these goals. They are also self-confident, energetic, lively, desirous and strong enough to cope with difficulties, they focus on chasing the goal rather than failure when an important difficulty arises, and they rely on coping tactics that provide order (Tarhan & Bacanlı, 2015).

In a study conducted with families with children with disabilities, mothers were asked about supplication and the frequency of supplication, and they stated that they always supplicate. In a study in which the interview method was applied, the mothers used expressions such as "A person who does not pray is not alive", "It is refreshing to assume that one day the supplication will definitely be answered" and they used similar expressions indicating the need for supplication and the strength of their level of hope (Efe, 2006).

Again, in the study conducted by Doğan, it was concluded that the parents of children with moderate and severe intellectual disabilities and autism continue their lives by accepting their children's conditions, that their hopes can play an important role in this, and also that the parents who participated in the study frequently resorted to religious coping activities were related to their level of hope (Doğan, 2016).

In the postgraduate study conducted by Aydemir, marital adjustment, coping strategies and social support perceptions of mothers and fathers with children diagnosed with autism spectrum disorder were investigated. It was found that mothers had higher levels of problem-solving orientated coping than fathers. This result was associated with the mothers' efforts to adapt to the difficulties brought by the situation and to produce solutions. Subsequently, it was determined that people between the ages of 20-30 who participated in the study had higher levels of emotionally orientated coping compared to other people. This result was explained by the fact that younger mothers and fathers learnt the diagnosis of their children more recently than the other group and accordingly their stress levels were higher (Aydemir, 2015).

In another study in which qualitative studies conducted abroad with the families of children diagnosed with autism spectrum disorder were analysed, it was stated that parents used many coping strategies for the difficult situations they encountered from the moment the symptoms of autism spectrum disorder appeared in their children. These strategies were found to be planning, positive thinking, participating in support groups, making use of behaviour

modification methods and making more explanations about autism spectrum disorder to their social environment (Yassıbaşı et al. 2019).

Studies have shown that individuals with high levels of hope have a tendency to exhibit stability and success in achieving a determined goal (Uysal, 2017).

In the study conducted by Doğan, it was aimed both to determine the level of hope and to determine whether having a disabled child has an effect on the level of hope. In the study, it was determined that there was a small difference between the hope levels of both groups in favour of mothers and fathers with healthy children and it was interpreted that having a disabled child did not have a significant effect on hope levels (Doğan, 2016).

Again, in Doğan's study, it was concluded that the parents of children with moderate and severe intellectual disabilities and autism continue their lives by accepting their children's conditions, and that their hopes can play an important role in this, and also that the parents who participated in the study frequently resorted to religious coping activities were related to their level of hope (Doğan, 2016).

In a study conducted with families with disabilities, when their hopes for the future were questioned, 53% of the parents answered "I think it will be better in the future" and 40% of the parents gave answers such as " God will always be with us for our hopes", which shows that they maintain their hopes (Eryılmaz, 2007).

The high level of hope of families is very important in eliminating their children's disabilities and supporting them in the long term (Fernandez-Alcantara, Garcia-Caro, 2015).

There are research findings that the therapy and psychological supports received by families with children with different needs keep them away from anxiety and depression, purify them from bad feelings and make them look at tomorrow with hope (Malkoç & İşcan, 2017), and increase their hope levels (Kulbaşı, 2015). In other words, as the psychological resilience and social support of mothers with children with special needs increase, their hope levels also increase (Zengin, 2013).

When the hope levels of mothers whose children were diagnosed with autism spectrum disorder and mothers with children with Down syndrome were compared, it was found that the hope level of mothers with children with autism was significantly lower (Altın, 2020).

Small group studies with parents of children with autism or other disabilities seem to be effective. Based on these findings, it is recommended to conduct psycho-educational group studies with small groups that allow families to interact with each other as well as informing families within the scope of family support programs in institutions such as Special Education Practice Schools, Rehabilitation Centers, and Disabled Life Centers where children with autism are supported.

Psycho-social, psycho-education etc. to be given to mothers whose children have been diagnosed with autism spectrum disorder. Psychological counseling and guidance services should be evaluated within the scope of rehabilitation psychological counseling, which is a special area of PDR, and that these services work in partnership with clients with disabilities and their families, helping clients to understand existing problems, using personal and environmental resources, and personal, career, social and social counseling services. It is suggested that it should be defined as a process that provides adaptation.

## Bibliography

- Altın, B. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Aldıkları Eğitim Modelinin Annelerinin Sürekli ve Aile Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* 45.
- Aydemir, S. (2015). *Otizimli Çocukların Ebeveynlerinin, Evlilik Uyumlarının Başa Çıkma Stratejilerinin ve Sosyal Destek Algularının İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2015.*
- Aydın, A. ve Saraç, T. (2014). Otistik Bireylerin Özellikleri İle Ebeveynlerinin Geniş Otizm Fenotipi ve Aleksitimik Özelliklerinin İncelenmesi. *The Journall Of Academic Social Science Studies (JASSS). International Journal Of Social Science, 24, 183-209.*
- Balkanlı, N. (2008). *Otistik Çocuğu Olan Olmayan Annelerde Yaşam Kalitesi, Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.*
- Bozkurt, E. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Çocuklarındaki Otizm Semptomlarının Şiddetine Göre Psikolojik Dayanıklılık ve Başa Çıkma Tutumlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisan Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* 18.
- Cavkaytar, A., ve Özen, A. (2010). Aile Katılımı ve Eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.). *Özel Eğitim İçinde* Ankara: Kök Yayıncılık. 169-175.
- Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak, *Otizm Spektrum Bozukluğu, Atilla Cavkaytar(der.), T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını. Ankara 21-51.*
- Doğan, M. (2016). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Sağlıklı Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Dini Başa Çıkma, Umut ve Sabır Düzeylerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 5/8, 3214-3245.*
- Doğru, S., ve Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi ile Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 544-553.*
- Efe, A. (2006). Engelli Çocuk ve Ailelerinin Sorunlarının Belirlenmesi ve Bunların Çözümünde Dinin Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 169-198.*
- Eryılmaz, N. v.d., (2007). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Depresyon Düzeyi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 2007. 41-48.*
- Fernandez-Alcantara, M. (2015). Feelings of loss in parents of children with infantile cerebral palsy. *Disability and Health Journal. (8)1. 93-101.*
- Güngör, E. (2008). *Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Anne Ve Babalarının Psikolojik İlişki İhtiyaçları İle Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.*
- Malkoç, A. ve İşcan G.Ç. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umut Düzeylerinin Başa Çıkma Yeterliği ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (7) 1, 120-127.*
- Kandaş, G. (2019). Otizmli çocuğa Sahip Annelerin Depresyon, Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çocuğun Ootizm Ağırlık Derecesine göre Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi. İstanbul:Yöktez.
- Karaçengel, F. J. (2007). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerle Sağlıklı Çocuğa Sahip Annelerin, Atılganlık Ve Suçluluk - Utanç Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul: YökTez.*
- Kulbaş, E. (2015). Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının otizmli Çocuğu olan Annelerin Özyeterlilik ve Umutsuzluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. İstanbul.*
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine ve Özürlü Kardeşlerin Tutumuna Yönelik Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.*
- Meral, B.F. ve Cavkaytar, A. (2014). Otizmli Çocuk Ailelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 1369-1376.*
- Metin, N. (Ed.). (2012). *Özel Gereksinimli Çocuğun Aileye Katılımı. Özel Gereksinimli Çocuklar İçinde.* Ankara: Maya Akademi.
- Nazlı, S. (2018). *Aile Danışmanlığı.* Anı Yayıncılık. Ankara. 19.
- Özmen D., Dünder, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, E.O., & Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 9(1). 8-15.*

- Öztabak, M. Ü. (2017). Engelli Bireylerin Yaşamdan Beklentilerinin İncelenmesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. (9). 355-375.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Şener, E.F. ve Özkul, Y. (2013). Otizmin Genetik Temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*. (22). 86-92.
- Yassıbaş, U. v.d. (2019). Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 86.
- Turan, N., (2017). *Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journall Of Happiness And Well-Being*, 1-14.
- Tunçel, A. (2017). Çocuklarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Annelerin Depresyon, Tükenmişlik ve Umutsuzluk Düzeylerinin Çocuktaki Otizmin Ağırılık Derecesine Göre Karşılaştırılması. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Uysal, V., v.d. (2017). Dini Başaçıkma ile Umut, Hayat Memnuniyeti ve Psikolojik Sağamlık Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2. Sayı, Haziran. 143.
- Varol, N. (2006) *Aile Eğitimi*, 2. Baskı, Kök Yayıncılık Ankara.
- Yassıbaş, U. v.d., (2019). Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 86.
- Zengin, B. (2013). Özel Eğitime muhtaç Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Algıladıkları Sosyal Destek, psikolojik Dayanıklılık ve Umut Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.