



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL: 18
ISSUE: 40
YEAR: 2023
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281



BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

40



**BAYBURT
ÜNİVERSİTESİ**

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 18
SAYI: 40
YIL: 2023
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

Sahibi

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

Alan Editörleri

Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM
Doç. Dr. Ekrem CENGİZ
Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK
Doç. Dr. Murat KUL
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ
Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ
Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)
Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)
Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)
Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)
Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)
Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)
Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Owner

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

Management

Professor Sedat MADEN (Dean)

Editor

Professor Sedat MADEN (Dean)

Associate Editors

Asst. Professor Faruk ARICI
Asst. Professor Mustafa DEMİR
Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Editorial Boards

Assoc. Professor Gürkan YILDIRIM
Assoc. Professor Ekrem CENGİZ
Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ
Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK
Assoc. Professor Murat KUL
Asst. Professor Emrullah BANAZ
Asst. Professor Celal BOYRAZ
Asst. Professor Lokman KOÇAK

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)
Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)
Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)
Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)
Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)
Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)
Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)
Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)
Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)
Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)
Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)
Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)
Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)
Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)
Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)
Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)
Professor Gülden UYANIK (Marmara University)
Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)
Professor Hasan KAYA (Erciyes University)
Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)
Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)
Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)
Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)
Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)
Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)
Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)
Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)
Assoc. Prof. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

İletişim/ Contact

Yabancı Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL

Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ

Arş. Gör. Cem KURDAL

Dil Sorumlusu

Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ

Arş. Gör. Cem KURDAL

Öğr. Gör. Mahir KAVUN

Foreign Language Editor

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Layout Editors

Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL

Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ

Res. Assist. Cem KURDAL

Language Editor

Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ

Res. Assist Cem KURDAL

Lecturer Mahir KAVUN

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2023 Cilt: 18, Sayı: 40

Hakem Listesi

Prof. Dr. Mustafa ALBAYRAK	Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa İÇEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ali SEMERCİ	Emniyet Genel Müdürlüğü
Doç. Dr. Mertkan ŞİMŞEK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emin TURAN	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Seda AKTI ASLAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan CANSOY	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ALBAYRAK	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nejla GÜREFE	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Sümeyye ÇAM	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bülent Okan MİÇOOĞULLARI	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İhsan AKEREN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meltem IŞIK AFACAN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Galip ZORBA	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Engin DEMİR	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Monireh AZİMZADEH	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan CENGİZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gizem BERK	Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim DİKTAŞ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenol Mail PALA	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Kürşat YORGANCI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Naciye GÜVEN	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Melek SÜLER	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Deniz GÖRGÜLÜ	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan YURTSEVEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Büşra EREN	Millî Savunma Üniversitesi
Dr. Mukime CANLI	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Sinan BATAKLAR	İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Deniz GÖRGÜLÜ	Millî Eğitim Bakanlığı
Arş. Gör. Maşide GÜLER	Trabzon Üniversitesi
Arş. Gör. Ahmet KARABULUT	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

1070-1091 Türkçe Ders Kitabındaki Kısa Öykülerin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirme Yeterliliği Açısından İncelenmesi

Nurullah AYDIN

1092-1117 Eğitimcilerin STEM Uygulamalarına ilişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Metin KUS Mehmet Kemal AYDIN Ebru KARAKURT

1118-1153 Öğretim Programları Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Seyit Bilal GÜNEŞ Feysal ÖZDAŞ

1154-1172 Öğretmen Adaylarının Animasyon Filmlerindeki Dini İmgelere İlişkin Görüşleri

N. Hümeysra ÖZDEMİR EREN Merve KAŞKAYA Semra YAZAR

1173-1188 Sosyal Bilgiler Dersi Çerçevesinde Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeylerinin İncelenmesi

Kenan BAŞ

1189-1213 Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Kalitesi ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterliliği Düzeylerinin İncelenmesi

Büşra YILDIRIM Hakan SARIÇAM Rabia Şeyda AYDIN

1214-1235 İlkokula Hazırlık Sürecinde Birlikte Ebeveynlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Aylin YILMAZ HİÇDE Fatma COŞKUN Özgül POLAT Yalçın ÖZDEMİR

1236-1273 1997, 2006 ve 2018 Öğretmen Eğitimi Programlarında Meslek Bilgisi Derslerinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Derya ATİK KARA

1274-1292 Kariyer Uyumluluğu ile Yaşam Doyumu ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü

Gürcan ŞEKER Burhan ÇAPRI

1293-1327 Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Uygulamalarını Planlama Süreçleri

Mukaddes İNAN TUTKUN Mesture KAYHAN ALTAY

1328-1349 Ebeveyn Başarı Baskısı ve Akademik Stresin Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyi

Taner ATMACA Savaş TATLI

1350-1365 Strese Yatkınlığın Psikolojik Sağlamlığı Yordama Gücü

Eyüp ÇELİK Özge PİŞKET

1366-1385 Metaphorical Understanding of ELT Students toward a Master's Degree

Gamze ERDEM COŞGUN Nebile USLU KAPLAN

**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ/ JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION
FACULTY**

ISSN: 1307-1076

E-ISSN: 2687-3281

Yıl/Year: 2023

Cilt/Volume: 18

Sayı/Issue: 40

1386-1422 Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Pedagojik Bilgi ve Becerileri ile Beden Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Mehmet SİVRİ Aynur YILMAZ

1423- 1459 Görme Yetersizliğine Sahip Bir Öğrenciyle Koordinat Sisteminin İnşasına İlişkin Bir Öğretim Deneyi

Fatma Nur AKTAŞ Ziya ARGÜN

1460-1483 Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği Geliştirme

Osman TURHAN Bayram BAŞ

Sistemantik Derleme ve Meta Analiz Makalesi

1484-1507 Türkiye'deki Bilişsel Esneklik Konulu Makalelerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması

Şenol ORAKCI

Türkçe Ders Kitabındaki Kısa Öykülerin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirme Yeterliliği Açısından İncelenmesi

Nurullah Aydın*

Makale Geliş Tarihi: 23/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 08/06/2023

Erken Görünüm Tarihi: 24.10.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1269858

Öz


Bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterliliği açısından incelenmesidir. Yedinci Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kısa öyküler çalışmanın ana verisini oluşturduğu için bu çalışmada doküman analizi tercih edilmiştir. Sonuç olarak, ders kitabındaki kısa öykülerin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlama yeterliliğinin sınırlı olduğu görülmüştür. Öykülerin kısaltılarak ders kitabına alınmış olması, bu sonucun başlıca sebebi olarak görülebilir çünkü kısaltmalar öykünün yapısının bozulmasına ve problem çözme sürecinde kopukluklara sebep olmaktadır. Bu nedenle, uzun öyküleri kısaltmak yerine, kısa öyküleri orijinal hâllerinde Türkçe ders kitaplarına eklemenin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara çözüm önerileri sunan kısa öykülerin Türkçe ders kitaplarında yer almasının, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu tür öyküler, öğrencilerin gerçek hayattaki sorunlara karşı yaratıcı çözümler üretmelerine teşvik ederek, onların problem çözme yeteneklerini güçlendirebilir.

Anahtar Kelimeler: Kısa öykü, problem çözme becerileri, Türkçe ders kitabı, yedinci sınıf

Examination of Short Stories in Turkish Textbook in terms of Students' Competence to Develop Problem-Solving Skills

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of short stories in the seventh-grade Turkish language textbook in improving students' problem-solving skills. Document analysis was chosen for this study since the short stories in the textbook were the main source of data. The findings indicate that short stories provide a limited contribution to the development of students' problem-solving skills. This is mainly because the shortened versions of the stories in the textbook disrupt the structure of the original stories and cause gaps in the problem-solving process. Therefore, it is thought that adding short stories to Turkish textbooks in their original form instead of shortening long stories will contribute more to the development of students' problem-solving skills. In addition, it can be said that the inclusion of short stories in Turkish

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D., Erzurum, Türkiye, nurullah.aydin@atauni.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2522-7765](https://orcid.org/0000-0003-2522-7765) 

Kaynak Gösterme: Aydın, N. (2023). Türkçe ders kitabındaki kısa öykülerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterliliği açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1070-1091.

textbooks that offer solutions to problems that may be encountered in daily life can contribute to the development of students' problem-solving skills. Such stories can strengthen students' problem-solving abilities by encouraging them to come up with creative solutions to real-life problems.

Keywords: *Short story, problem-solving skills, Turkish language textbook, seventh grade*

Giriş

21. yüzyılda özellikle Dördüncü Sanayi Devrimi ile birlikte değişip gelişen günümüz dünyasında öncesinden çok farklı problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Çeşitli durum ve bağlamlarda dinamik olarak değişebilen ve karmaşık bir yapıya sahip bu problemleri çözebilmeleri için bireyler gelişmiş bazı becerilere ihtiyaç duyarlar (Greiff vd., 2014). Güner ve Erbay'a (2021) göre problem çözme sürecinde ihtiyaç duyulan becerilerden bazıları şunlardır:

- Bireyin problem çözerken kendisinde monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik (Strenberg, 1997) gibi düşünme formlarından hangisinin baskın olduğunun farkında olması,
- Bireyin problem çözerken örüntü bulma, deneme yanılma, mantıksal gerekçeler üretme (Alfayez vd., 2022) vb. stratejilerden hangisini ya da hangilerini tercih ettiğinin farkına varması,
- Problem çözme sürecinde geldiği aşamanın farkında olmasıdır.

Bu beceriler sayesinde birey zihninde çatışmalara sebep olan (Hülya & Hangül, 2015), önceden tecrübe etmediği belirsizlik ortamından kurtulur (Van Aken & Berends, 2018). Problemi tanımlama, probleme alternatif çözümler üretme, karar verme ve olası çözümleri uygulama aşamalarından oluşan bu süreçte (Ko vd., 2016), sahip olunan beceriler kadar takınılan tutum da önemlidir.

D'Zurilla, (2010) göre bireyler bir problemle karşılaştıklarında ya kaçınma ya dürtüsel ya da akılcı tutum takınırlar. Akılcı tutum takınan bireyler karşılaştıkları problemi önce tanımlar, analiz eder, problemin çözümü için çeşitli hedefler koyar ve probleme alternatif çözümler üretirler. Dürtüsel tutum takınan bireyler, karşılaştıkları problemi çözerken dikkatsiz olur ve aceleci davranırlar. Kaçınma tutumu takınan bireyler ise karşılaştıkları problemleri ya görmezden gelirler veya problemin çözümünü ertelerler.

Mevcut problemin çözümü için gerekli verilerin elde edildiği, elde edilen veriler doğrultusunda problemin çözümü için farklı eylemlerin tasarlandığı, tasarlanan eylemlerin uygulanıp değerlendirildiği bu süreçte (Lee & Lee, 2020), çözüm için belirli bir tutum takınan bireye sahip olduğu beceriler yetmeyebilir. Pratik çözümler üretmeyi kolaylaştıran analitik, kritik, eleştirel, yaratıcı vb. üst düzey düşünme becerilerinin de bireyde belirli düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Mahanal vd., 2022).

Araştırmalar edebî eserlerin öğrencilerin başarı, tutum, davranış ve becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kurdi & Nizam, 2022). Kısa öykü sınıf ortamında ortaokul öğrencilerinin becerilerinin gelişimine deneme, şiir, roman ve tiyatro vb. edebî türlerden daha fazla katkı sunar. Kısa bir zaman diliminde kalabalık sınıflarda roman ve tiyatroya dayalı etkinlikleri uygulamanın pratikteki zorluğu bu durumun en önemli sebebidir (Krishna & Sandhya, 2015). Kırk dakikalık bir zaman diliminde kısa öyküye dayalı etkinlikler tasarlanıp kolayca uygulanabilir (Abrams, 1970).

Kısa öykülerin motivasyon etkisi de bu durumun bir başka sebebidir (Pardede, 2011). Kısa öykünün okuyucu üzerinde bıraktığı bu etki yapısından kaynaklanmaktadır. Kısa öykülerde anlatı doğrudan çatışmayla başlar (Şimşek vd., 2021). Okur çatışmanın doğasına uygun bir şekilde öykünün henüz başında kendisini çatışmanın bir tarafı olarak bulur. Anlatının henüz başında kendisini bir çatışmanın tarafı olarak buluşu okur üzerinde motivasyon etkisi yaratır ve okur metne bağlanır.

Kısa öyküleri sınıf ortamında diğer edebî türlerden farklı kılan bir diğer özelliği de esnekliği nedeniyle çok çeşitli konuları anlatma yeteneğine sahip olmasıdır. Bu esneklik edebiyat bilimciler tarafından belirtilmiştir. Elias'a (2008) göre kısa hikâye, komediden trajediye, sıradandan doğaüstüsüne, gerçekçi çizgiden fantastik çizgiye tüm temaları kapsayabilir. Winnie-the-Pooh serisi ile tanınan ünlü yazar A.A. Milne (2017) ise kısa hikâyenin karakter ve durumu keşfetmek için yeterince uzun olmasına rağmen tek seferde okunabilen, mükemmel bir edebiyat formu olduğundan söz eder. Özetle kısa hikâyelerin uyarlanabilirliği, onların dil sınıfında değerli bir araç olarak kültür ve toplumsal yorumların zengin kaynağı olmasını sağlar.

Literatür incelendiğinde kısa öyküye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gelişimine katkı sunduğuna dair az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Rodríguez (2018) tarafından yapılan çalışmada gündelik hayatta var olan ilişkileri simüle ettikleri için kısa öykülerin ortaokul öğrencilerinin dilin işlevini anlamalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Parvareshbar ve Ghoorchaei (2016) tarafından yapılan çalışmada kısa öykülerle desteklenen etkinliklerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen orta seviyede öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sunduğu görülmüştür. Ain vd., (2023) tarafından yapılan çalışmada kısa öykülerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine ders kitaplarından daha fazla katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde kısa öykülerle desteklenen etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin sadece dil becerilerini değil üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda Nazara (2019) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde kısa öykülerle desteklenen öğrencilerin kritik düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunduğu görülmektedir. Çalışma sonunda kritik düşünme becerileri gelişen öğrencilerin edindikleri bir bilgiyi, bir görüşü ya da durumu analiz etme, değerlendirme ve yargılama kapasitesine sahip oldukları

sonucuna ulaşılmıştır. El-MaHdhy vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada kısa öykülerle desteklenen etkinliklerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olduğu görülmektedir. Çalışma sonunda yaratıcı yazma becerileri gelişen öğrencilerin farklı konularda, kolay okunabilen, özgün ve ayrıntılarla desteklenen metinler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Neticede nicel araştırma yaklaşımlarıyla tasarlanan, uygulamaya yönelik ve örneklem olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin tercih edildiği bu ve benzeri çalışmalarda sınıf ortamında kısa öykülerle desteklenen etkinliklerin öğrencilerin temel dil becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunduğu görülmektedir. İlgili çalışmalardan yola çıkılarak ders kitaplarında yer alan kısa öykülerin ortaokul öğrencilerinin dil ve üst düzey düşünme becerilerinin özellikle de problem çözme becerilerinin gelişimi açısından yeterliliklerinin tartışıldığı çalışmaların literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde metin türlerinin bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Hikâye edici metinlerin ise çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro türünde metinlerden oluştuğu belirtilmiştir. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde toplamda sekiz tema ve her temada dört metnin kullanılacağı ve bu metinlerin yirmi dördünün okuma sekizinin ise dinleme/izleme metni olduğundan programda söz edilmiştir. Temanın içeriğine uygun türde metinler kullanılmak şartıyla ders kitaplarında hangi metin türünden kaç metne yer verileceği yazara bırakılmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazandırılması/geliştirilmesi istenilen beceriler açısından incelendiğinde topluma bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi gündelik yaşamında işlevsel olarak kullanabilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, problem çözebilen vb. özelliklere sahip bireylerin topluma kazandırılmak istenildiği görülmektedir. Bu amaçla program öğrencileri üst bilişsel becerilerini kullanmaya yönlendirecek şekilde tasarlanmıştır.

Problem çözme becerisi literatürde üst bilişsel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Flavell, 1979; Güner & Erbay, 2021; Paris vd., 1983; Schraw & Dennison, 1994; Stenberg, 1997). 2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde üçüncü sınıf düzeyinde bir “Metindeki problem durumlarının sağlanması ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.” (T.3.3.24) ve dördüncü sınıf düzeyinde bir “Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.” (T.4.3.28) kazanımın problem çözme becerilerine yönelik olduğu görülmektedir.

21. yüzyılda özellikle Dördüncü Sanayi Devrimi ile birlikte değişip gelişen günümüz dünyasında bireyin öncesinden çok farklı ve karmaşık problemlerle karşı karşıya kaldığı gerçeği göz önüne alındığında sadece iki kazanımın problem çözme

becerilerine yönelik oluşu 2019 Türkçe Öğretim Programının tartışılması gereken kısımlarından biridir. Çalışmada bu gerçeklerden yola çıkılarak önce 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde okutulan bir 7. sınıf Türkçe ders kitabında okuma metni olarak yer alan kısa öyküler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterlilikleri açısından incelenmiştir. Daha sonra Shute vd., (2016) geliştirilen problem çözme yetkinlik modeli incelenmiştir. Problem çözme yetkinlik modeli öğrencilerin ve bireylerin karmaşık problemleri çözme becerilerini değerlendirmeye ve ölçmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşımdır. Model, problem çözme sürecini daha iyi anlamaya ve geliştirmeye yardımcı olacak şekilde problemi tanımlama, bilgi ve beceri entegrasyonu, monitörleme ve düzenleme ile yansıtma ve değerlendirme olmak üzere dört temel bileşene ayrılır. Son olarak söz konusu model dikkate alınarak şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Kısa öykünün kurmaca dünyasında bir problemle karşı karşıya kalan kişi/ler sahip olduğu imkânlar ile problemin çözümü için sahip olmaları gereken imkânları belirleyebiliyorlar mı?
- Kısa öykünün kurmaca dünyasında problemle karşı karşıya kalan kişi/ler problemin çözümü için bir yol planlayabiliyorlar mı?
- Kısa öyküde problemin çözüm süreci okuyucunun kolaylıkla okuyup değerlendirebileceği şekilde anlatılmış mı?
- Kısa öykünün kurmaca dünyasında bir problemle karşı karşıya kalan kişi/ler problemi çözebildiler mi?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni olarak doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların algıları, olaylar ve benzeri kavramsal konuların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlanan bir araştırma sürecidir (Creswell, 2013). Doküman analizi, veri toplama yöntemleri arasında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir desendir (Neuendorf, 2002). Bu desen ile ilgili dokümanlar sistematik bir şekilde incelenerek araştırma konusuyla ilgili verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sağlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan kısa öyküler araştırmanın ana verisini oluşturduğu için bu çalışmada doküman analizi tercih edilmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın kapsamını MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Yayınları tarafından 2019'da basılan ve hâlen ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında okuma metni olarak yer alan kısa öyküler oluşturmaktadır. Ders kitabında yer alan kısa öyküler Meydan (2021) tarafından oluşturulan tablo dikkate alınarak belirlenmiştir. Söz konu tabloda *Ana İşsiz Kalınca*, *Mürefiteli Kadınlar* ve *Emin*

Astsubay, Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim, Ağaçtan Oyma Su Taşı adlı metinlerin tür olarak kısa öykü olduğu belirtilmiştir.

Belirtilen metinlerin türü hakkında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapan iki akademisyenden de uzman görüşü alınarak söz konusu metinler incelemek amacıyla seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla ilgili alan yazıları taranmış ve incelenmiştir. Tarama sürecinde, kısa öykü, kısa öyküde yapı/çatışma ve problem çözme becerileri gibi anahtar kelimelere odaklanılmıştır. Böylece, ilgili çalışmalar hakkında bilgi edinilmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise söz konusu metinler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterlilikleri açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda yapılan çalışmalar ve yapılan çalışmalardaki bulgular referans olarak kullanılmıştır. “Nitel veri toplama yöntem ve tekniklerinin temel mantığında, nitel özellik taşıyan kavram, düşünce, eylem ve ifadelerin, sözlü ve yazılı anlatımların anlamlandırılması ve kavramsal çözümlenmesi bulunmaktadır.” (Yeşil, 2014, s.72)

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde önce ders kitabında yer alan öyküler, yapısal özellikleri dikkate alınarak değişik aralıklarla birkaç kez okunmuştur. Yapı kavramı ile kurmaca metinlerde görev alan kişi ya da kişi konumundaki varlık/kavram/değerler arasında çatışmaya sebep olan problem/ler kastedilmektedir (Gündüz, 2003). Sonra Shute vd., (2016) tarafından geliştirilen problem çözme yetkinlik modeli dikkate alınarak öykülerde çatışmaya sebep olan problemlere yönelik kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kodlamalar yapıldıktan sonra veri setinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir konu alan uzmanına da kodlamalar yaptırılmış ve kodlamalar arasında. 90’ın üzerinde tutarlılığın olduğu görülmüştür. Bir veri analiz seti üzerinde benzer koşullar altında farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlar sonucunda benzer sonuçların alınması yapılan analizin güvenilir olduğunu göstermektedir (Altheide & Schneider, 1996).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla *Ana İşsiz Kalınca, Mürefetli Kadınlar ve Emin Astsubay, Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim, Ağaçtan Oyma Su Taşı* adlı öykülerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Ana İşsiz Kalınca

Kısa öykü, Gülten Dayıoğlu'nun ilk baskısı 1997'de Altın Çocuk Kitapları tarafından yapılan Yurdumu Özledim adlı öykü kitabından bir bölümün kısaltılmasıyla oluşturulmuştur. "Okuyacağınız metinde, Atıl'ın annesinin işsiz kalması üzerine evde aile fertleri arasında geçen konuşmaları içeren bölüm verilmiştir." (Kır vd.,2019, s. 20) *Ana İşsiz Kalınca*'yı okumaya başlamadan hemen önce bir kutucuk içerisinde Yurdumu Özledim'in konusu kısaca okura özetlenmiştir. Özet kısım incelendiğinde dikkati ilk olarak anlatının bir denge durumuyla başlaması çeker. "Atıl'ın annesi ve babası Almanya'dadır." (Kır vd., 2019, s. 20)

İster iki kutuplu ister çok kutuplu olsun kurmaca metinler önce bir dengeye durumuyla başlar (Frye, 1957). Daha sonra bu denge durumu çatışan taraflardan birinin lehine olacak şekilde bozulur. Denge durumunun bozulması neticesinde taraflar arasında bir çatışma yaşanmaya başlar (Gündüz, 1997). Öyküde denge durumu Atıl'ın Almanya'da anne ve babasıyla yaşamaya başlamasıyla bozulur. Almanya'daki yeni yaşamına uyum sağlamakta zorlanan Âtil babasıyla çatışma yaşamaya başlar. Âtil, Türkiye'de bıraktığı yaşama kaldığı yerden devam etmesi için babasını zorlamaya başlar. Babası Atıl'ın bu isteğini geri çevirir çünkü Âtil sayesinde Almanya'da çocuk parası almakta ve indirimli vergi ödemektedir. "Seni buraya gezip eğlenesin diyerek getirmedim. Almanların vergi indirimi ve çocuk parasına kandım da doladım başma." (Kır vd., 2019, s.20)

Bu kısma kadar problem çözme becerileri bağlamında öyküde dikkat çeken ilk husus problemin net olarak ortaya konulmasıdır. Problemin tüm açıklığıyla ortaya konulması, çözüm sürecinde çok önemlidir ve bu sürecin başarısı da büyük oranda problemin net olarak ortaya konulmasına bağlıdır (Duch vd., 2001). Öyküde taraflar arasında çatışmaya sebep olan problem tüm açıklığıyla ortaya konulduktan sonra problemin sebepleri detaylı bir şekilde okura sunulur. "Atıl burada yeni okuluna başlar. Özellikle dil bilmemenin, farklı bir kültürden gelmenin sıkıntılarını yaşar." (Kır vd., 2019, s.20)

Sebepler ortaya konduka çatışan taraflardan birinin yaşadığı gerilim artar, gerilim arttıkça taraflar arasındaki çatışmanın şiddeti artar. Bu durum da öykünün atmosferine katkı sunar. Taraflar arasında yaşanan çatışma bir öyküde zorlayıcı ve dinamik bir atmosferin yaratılmasında çok önemli bir rol oynar (Burroway vd., 2019) "Atıl, beni istemedikleri apaçık ortada. Okula gitmeyen Alman çocukların ailelerine hemen mektup yazıyorlarmış. Beni arayıp soran yok. Köydeyken bu şekilde okuldan kaçsam öğretmenim peşimi bırakmazdı diye içleniyordu." (Kır, vd., 2019, s.21)

Anlatıda olayların gelişimine katkı sunarak öykünün genel anlatımının oluşmasına katkı sunan bu çatışma ortamında anlatıcıya büyük bir sorumluluk düşmektedir. Anlatıcı bu süreçte problemin çözümünü için çatışan tarafların sahip oldukları imkânlar ile sahip olmaları gereken imkânları okuyucuya sunmalıdır. Öykü bu bağlamda incelendiğinde okuyucuya bu türde bilgilerin sunulmadığı görülmektedir. Anlatıcının

okuyucuya bu tür bilgileri sunmaması durumunda öykü kişilerinin çatışmanın çözümüne yönelik ellerindeki imkânları ya da ihtiyaçlarını diyalog, iç diyalog, monolog vb. tekniklerle okuyucuya sunması gerekmektedir. Öykü bu bağlamda incelendiğinde böyle bir durumun söz konusu olmadığı görülmektedir.

Öyküde anlatı ilerledikçe dikkati çeken bir başka husus ise anlatıcı tarafından öykü kişilerinin problemin çözümüne bir plan yaptıklarının belirtilmesi fakat plana yönelik ayrıntıların verilmemesidir. Çatışan tarafların sorunu çözmeyi planladıkları yollar, karakterlere derinlik ve nüans kattığı, okuyucunun çatışmayı anlamasını geliştirdiği ve öyküdeki merak ve gerilimi artırdığı için doğrudan veya dolaylı olarak okuyucuyla paylaşılmalıdır (Truby, 2008). Bir öyküde çatışan tarafların problemi çözmeyi planladıkları yolların doğrudan veya dolaylı olarak okuyucuyla paylaşılması, öykünün karakterlerini daha canlı ve gerçekçi olarak okuyucuya sunulmasına, okuyucunun karakterlerin kişilikleri, motivasyonları ve karar verme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına olanak tanır. Bu, öyküyü daha ilginç ve eğlenceli hale getirir. Ayrıca, çatışan tarafların sorunlarını nasıl çözeceklerine dair ipuçları vermek, öyküdeki merak ve gerilimi artırarak, okuyucunun çatışmanın nasıl çözüleceğine dair beklentisini artırır.

Öyküde dikkati çeken son husus, öykünün başında bir öykü kişinin aleyhine bozulan ve probleme sebep olan denge durumunun öykünün sonunda tekrar eski hâline dönmesi, taraflar arasında çatışmaya sebep olan problemin çözülmesidir. Dünya edebiyatında bu durumun çokça örneğiyle karşılaşılmaktadır. Örneğin William Shakespeare'in "Romeo ve Juliet" adlı oyununda Juliet ve Romeo'nun aşkı başlangıçta gizli ve dengeli bir durumdadır fakat aileler arasında yaşanan anlaşmazlık bir süre sonra bu dengenin bozulmasına neden olur. Oyunun sonunda iki kahramanın ölümü ile aileler arasındaki anlaşmazlık son bulur ve dengeler tekrar kurulur. Harper Lee'nin "To Kill a Mockingbird" adlı romanın başlangıcında Atticus Finch ve ailesi arasında dengeler vardır ancak bir cinayet davası nedeniyle bu dengeler bozulur. Sonunda cinayetin çözülmesi ile dengeler tekrar kurulur. Yine F. Scott Fitzgerald'ın "The Great Gatsby" adlı romanında başlangıçta Gatsby ve Daisy arasında gizli bir aşk vardır, ancak bu aşkın açığa çıkması nedeniyle dengeler bozulur. Sonunda Gatsby ölür ve Daisy evlenir, böylece dengeler tekrar kurulur.

Bu örneklerle yenileri kolayca eklenebilmekle beraber *Ana İhsiz Kalınca* adlı öyküde önemli olan taraflar arasında yaşanan problemin çözüm sürecinin okuyucunun kolaylıkla okuyup değerlendirebileceği şekilde anlatılıp anlatılmadığıdır. Öykü incelendiğinde böyle bir anlatımın yapılmadığı görülmektedir. Problemin çözüm sürecine ilişkin yeterli bilgi vermek okuyucunun öyküdeki olaylar arasında yer alan neden-sonuç ilişkilerini anlamasını ve öykü ile daha fazla etkileşim içerisine girmesini sağlar.

Müreftele Kadınlar ve Emin Astsubay

Ercan Dolapçı'nın Millî Mücadele'de Kadın Kahramanlar (2016) adlı kitabında yer alan *Müreftele Kadınlar ve Emin Astsubay* kısaltılarak Türkçe ders kitabına alınmıştır. Çanakkale Savaşı özelinde kendi yaşamını halkı için feda eden Türk askerinin kahramanlıklarının anlatıldığı öyküde mevcut problem düşmanın meskûn mahalli aralıksız bir şekilde bombalamasıdır. Mevcut problemin kişiler arasında çatışmaya sebep olmayışı öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterliliği bağlamında dikkati çeken ilk husustur.

Öğrencilerin/okuyucuların problem çözme becerilerinin gelişmesi için, öykünün kurmaca dünyasında okura sunulan problemin kişiler arasında çatışma ve gerilime sebep olması gerekmektedir. Kişiler arasında çatışma ve gerilime sebep olan problem okuyucuların/öğrencilerin problemi anlamalarını, çözüm yollarını düşünmelerini, fikirlerini tartmalarını ve uygulamalarını sağlar. Ayrıca, çatışma ve gerilimli durumlar, okuyucuların/öğrencilerin karar verme becerilerini, yargılama ve analitik düşünce yeteneklerini de geliştirebilir. Böylece, okuyucular/öğrenciler, hayatlarında karşılaşacakları benzer problemlerin çözümüne daha iyi hazırlanabilirler. Mevcut problem kişiler arasında çatışma ve gerilime yol açmadığı için öyküde tarafların oluşmadığı, taraflar oluşmadığı için de öykü kişilerinin problemin çözümüne yönelik ellerindeki imkânların dökümünü yapmadıkları ve bir ihtiyaç listesi oluşturmadıkları görülmektedir.

Öykünün kurmaca dünyasında kişiler arasında gerilim ve çatışmaya sebep olan problem öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunmakla kalmaz okurun metne olan ilgisi de artar. Bu ilgi problemle karşılaşan bireylerin kurmaca dünyada kendilerine sunulan imkânlar doğrultusunda geliştirdikleri çözüm planlarına, bu plan doğrultusunda araç ve kaynakları ne ölçüde etkili ve verim kullandıklarına ve ulaştıkları çözümlere okurun tanık olmasından kaynaklanır ve bu süreci okur kolaylıkla değerlendirip yorumlayabilir (Green vd., 2004; Zillmann & Vorderer, 2000).

Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim

Demirtaş Ceyhun tarafından kaleme alınan öyküde İkinci Dünya Savaşı'nın bunalımlı yıllarında savaşa katılmayan bir ülkede çocukluğunu, savaş sonrası dönemde ise ilk gençliğini yaşayan anlatıcı tarafından futbol topu imgesi üzerinden ülke insanının yaşadığı yoksulluk anlatılmıştır. “Bizim kuşağın çocukluğu İkinci Dünya Savaşı yıllarına rastlar. Dünya Savaşı ne demektir, nereden bileceksiniz. Ben dört yaşındayken savaş çıkmıştı. (...) İşte bu düşüncelerle İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminin üzerinden üç ya da dört yıl ya geçmişti ya geçmemişti yani henüz savaşın yaraları tam sarılmamıştı, Adana Erkek Lisesi'ne kaydoldum.” (Kır vd., 2019, ss. 208-209)

Problem çözme becerileri bağlamında incelendiğinde dikkati çeken ilk husus öyküde problemin açık ve net olarak ortaya konulmuş olmasıdır. *Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim*'de savaş sürecinde ve sonrasında maddi imkânsızlıktan kaynaklanan yoksunluk bir problem olarak ortaya konulmuştur ve bu problem anlatının bütününde hissedilmektedir. “İnanın ilk lastik topu (o da yumruk kadar bir şeydi) ortaokul birinci sınıftaydım ilk gördüğümde. (...) Ayakkabılarımız parçalanmasın diye yalın ayak oynardık üstelik.” (Kır vd., 2019, s. 208) Bir öyküde ortaya konulan problemin anlatının bütününde hissedilmesi okuyucunun olayları daha içsel yaşamasına ve olayların detaylarını daha iyi görebilmesine olanak tanır. Öyküdeki anlatıyı içselleştiren ve olayları tüm ayrıntısıyla görebilen okur metnin arkaik yapısına daha fazla nüfuz eder (Magliano & Zacks, 2011). Böylece problemi boyutlarıyla görebilen okur, öykü kişilerinden bağımsız olarak probleme alternatif çözüm yolları arayabilir ve bu süreçte ortaya çıkan sonuçları değerlendirebilir.

Öyküde sınırlı imkânlar nedeniyle ülke insanının yaşadığı yoksunluk sorunu öne çıkarıldıktan sonra, kişilerden önce, probleme çözüm bulabilecekleri imkânları belirlemeleri ve ardından bir ihtiyaç listesi oluşturmaları beklenir. Metin bağlamda incelendiğinde öykü kişinin böyle bir çaba içerisinde olmasa da içinde bulunduğu problemi aşmak için bir çözüm yolu planladığı görülmektedir. “Kısacası hem okuyup bir şeyler olmayı kuruyordum hem de ne olursam olayım mutlaka bir futbol takımında oynamaya da kararlıydım.” (Kır vd., 2019, s. 209)

Öyküde problemin çözümüne yönelik çeşitli yollar planlanırken kahramanların sosyal ve ekonomik durumları, toplumsal yetenekleri ve ilişkileri dikkate alınmalıdır. Metin incelendiğinde öykü kişinin içinde bulunduğu şartları göz önünde bulundurarak mevcut problemin çözümüne yönelik planlar yaptığı görülmektedir. Öykü kişinin içinde bulunduğu şartları göz önünde bulundurarak mevcut problemin çözümüne yönelik planlar yapması, öykünün kurmaca dünyasına gerçekçilik ve inandırıcılık katar. Bu sayede de okuyucuların/öğrencilerin metne bağlılıkları ve öykü kişilerine yönelik empatileri artar ve okuyucular/öğrenciler benzeri problemlerle karşılaşmaları durumunda nasıl çözüm yolları geliştireceklerini düşünürler.

Anlatı ilerledikçe öykü kişinin belirlediği plan doğrultusunda karşılaştığı problemin üstesinden gelmeye çalıştığı görülmektedir. “Ders saatlerinin dışında kalan bütün zamanımı top peşinde koşmakla geçirirdim ama geceleri hemen hemen her gün saat on ikiye kadar çalışır, ödevlerimi bitirirdim.” (Kır vd., 2019, s. 209) Bu öyküde problemin çözüm süreci okuyucuların/öğrencilerin kolaylıkla okuyup değerlendirebileceği şekilde ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Bir öyküde problemin çözüm sürecinin ayrıntılı bir şekilde sunulması, öğrencilerin problemi daha iyi anlamalarına, problemi çözmek için gerekli adımları takip etmelerine ve benzer problemlerle karşılaşmalarında daha yaratıcı ve etkili çözümler bulmalarına yardımcı olur.

Anlatının öykü kişinin yaşadığı problemin çözümüne yönelik geliştirdiği iki çözümden birine ulaştığı diğerine ulaşamadığı görülmektedir. “Demek yazgımda yokmuş. Futbolcu olamadım ama üniversiteyi bitirdim, mimar oldum.” (Kır vd., 2019,

s. 209) Bu durum problemin çözüm sürecinde öykü kişinin kurmaca dünyanın sınırları içerisinde araç ve kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanamamasının bir sonucu olabilir.

Ağaçtan Oyma Su Taşı

İbrahim Zeki Burdurlu'nun ilk baskısı 1979'da İş Bankası Kültür Yayınları tarafından yapılan Anılarından Öyküler adlı öykü kitabında yer alan *Ağaçtan Oyma Su Taşı* kısaltılarak Türkçe ders kitabına alınmıştır. Öykü problem çözme becerileri bağlamında incelendiğinde anlatının hemen başında okuyucuların/öğrencilerin kendilerini bir problemin içinde buldukları görülmektedir. “Babam ve annem varlıklı insanlar değillerdi. Bu nedenle kardeşim doğunca beni dedemin yanına yollamışlar.” (Kır vd., 2019, s.46) Anlatının henüz başında kendisini bir problemin içinde bulan okuyucuların/öğrencilerin öykünün içeriğine yönelik merakı artar. Bu merak okuru problemin olası sonuçlarını düşünmeye ve problemin çözümüne yönelik alternatif senaryolar üretmeye zorlar.

Giriş kısmından itibaren öyküye bağlanan okuyucuların/öğrencilerin ilgilerinin canlı tutulabilmesi için öyküde problemin olası sonuçlarının bir olay dizisi içerisinde sezdirilerek sunulması gerekmektedir. Fakat öykü incelendiğinde problem ortaya konulduktan sonra problemin etkilerinin ve bu etkilerin öykü kişisine yansımalarının doğrudan anlatıldığı görülmektedir. “Bu köyde altı yaşıma kadar ninemle, dedemle yaşadım. Dedemin tarlaları, keçileri, birkaç ineği ve tavukları vardı. Ninemle küçük evin arkasındaki bahçeye giderdik sık sık. Ninem fideleri çapalar, ben ağaçların altında oynardım.” (Kır vd., 2019, s. 246) Öykünün başlangıç aşamasında sunulan bir problem, ilerleyen aşamalarda taraflar arasında gerilime neden olarak sonuçta çatışmaya yol açması beklenir. Ancak, bu beklenti tersi bir şekilde gerçekleşirse, okuyucuların/öğrencilerin metne olan ilgisi azalabilir ve okuma sürecinin başında zihinlerinde oluşan sorular yanıtız kalabilir.

Zihinlerinde oluşan sorulara cevap alamayan öğrenciler/okuyucular gelişen olaylar dizisi içerisinde kişiler arasında karşılıklı sevgi, ilgi ve güvenli bağlılığa dayalı bir ilişkinin kurulduğuna şahit olurlar. Bu kez de bu güven ortamı içerisinde bir problem oluşur. Öyküde, dede ile torunu bir gün uzun bir orman yürüyüşüne çıkarlar. Uzun yürüyüşün sonunda bir kaynak suyunun yanına varırlar. “Çamoluk burasıydı demek. Bir ak kayanın altından sular kayınıyordu durmadan. Kayanın önündeki küçük göl pırl pırlıdı.” (Kır vd., 2019, s.247) Dede torunundan kaynaktan süzülen sudan içmesini ister ve bu istek bir problemin oluşmasına sebep olur. Çünkü su çok soğuktur. “Hemen yere uzanıp dudaklarımı suya uzattım. Ama suya dokunmamla çekmem bir oldu. Çok soğuk, diye bağırdım.” (Kır vd., 2019, s. 248)

Olası problemlere karşı hazırlıklı bir şekilde yola çıkan dede yola çıkmadan önce ihtiyaç duyacağı aletleri yanına alır. “İkimiz yola koyulduk. Dedem eski torbasını da almıştı. Bu torbada ağaç oymak için kullandığı ince uçlu bıçakları, küçük keseri, törpüsü vardı.” (Kır vd., 2019, s.247). Dede problemi çözmek için hemen işe koyulur.

Bu süreçte de sahip olduğu ve ihtiyaç duyup temin ettiği araç ve kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanmaktadır. “Dedemin elleri öyle hızlı çalışıyordu ki... Onun gençken ağaçlardan ibrikler, taslar, çanaklar, kupalar yaptığını ninemden duymuştum.”

Bu öyküde, problemin çözüm süreci okuyucuların/öğrencilerin kolaylıkla takip edebileceği şekilde anlatılmış ve ayrıca diğer öykülerden farklı olarak sürecin öykü kişileri üzerindeki etkileri de aktarılmıştır. “Topladığım çiçeklerle oynuyorken gözlerim kapanıyordu. Başımın altına azık çakısını koyarak uzandım. Dedem elindeki ağacı biçimlendirmeye çalışırken bana ‘Yat, uyu yavru Esen,’ diyordu.” (Kır vd., 2019, s. 248) Çözüm süreci bu şekilde ilerledikten sonra öykünün sonunda problem çözülür ve torun, dedesinin yaptığı çam taşıyla kaynaktan süzülen sudan kana içer. “Tası dedemin elinden aldım. Sapı, tam elime göreydi. Kaynağa koştum, daldırdım ve hemen içtim. Su ağzımdan, boğazımdan kaydı gitti, üşüyor gibi ürperdim. Dedemin boynuna atılarak sağ ol, dedim.” (Kır vd., 2019, s. 248)

Tartışma

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki kısa öykülerin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sunma yeterlilikleri açısından incelendiği bu çalışmada ulaşılan bulgular, araştırma soruları doğrultusunda tartışılıp yorumlanmıştır.

Birinci Araştırma Sorusu

Çalışmada ilk olarak kısa öykünün kurmaca dünyasında bir problemle karşı karşılayan kişilerin sahip oldukları imkânlar ile sahip olmaları gereken imkânları dikkate alarak bir ihtiyaç listesi oluşturup oluşturamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öykü kişilerinin karşılaştıkları problemin çözümüne yönelik bir ihtiyaç listesi oluşturabilmeleri için önce öyküde problemin açık bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Kısa öyküler bu bağlamda incelendiğinde dört öyküde de problemin tüm açıklığıyla ortaya konulduğu görülmektedir.

Bulgudan yola çıkarak, öykülerdeki problemlerin açık bir şekilde ortaya konulmasının öğrencilerin/okuyucuların problemleri anlamalarını kolaylaştırdığı ve probleme farklı açılardan bakabilme imkânı sunduğu söylenebilir. Bakhtin’e (1981) göre bu imkân, metnin çoksesliliğinin de bir göstergesidir. Çünkü okuyucu/öğrenci probleme hem öykü kişilerinin hem de kendi perspektifinden bakabilir.

Literatür incelendiğinde birçok edebî eserde sunulan problemlerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlere benzerlik gösterdiği belirtilmektedir (Miall, 2006). Mesela Emily Bronte'nin "Wuthering Heights" adlı romanında, kişisel arzular ve ailevi sorunların yanı sıra yalnızlık, ayrılık ve ölüm korkusuyla başa çıkma zorluğu gibi evrensel temalar da ele alınmaktadır (Parker, 2012). John Steinbeck'in "Fareler ve İnsanlar" adlı romanında da yalnızlık, yoksulluk ve hayal kırıklığı gibi sorunların yanı sıra insan doğası, dostluk ve hayatta kalma mücadelesi gibi evrensel temalar da ele alınmaktadır (Heiney, 1958). Bu nedenle, edebî eserlerde sunulan problemler,

okuyucuların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemler için bir hazırlık olarak da görülebilir. Bu bağlamda, edebi eserlerin okuyuculara, hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlar için alternatif çözüm yolları sunma potansiyeli bulunduğu söylenebilir (Sipe, 1998). Bu potansiyel, okuyucuların edebi eserleri okurken problem çözme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlar.

Edebi eserlerde sunulan problemleri anlamak ve karakterlerin sorunlarını çözmek için okuyucular, kendilerini karakterlerin yerine koyarak, farklı bakış açıları ve alternatif çözüm yolları bulma becerilerini geliştirirler (Pennebaker & Smyth, 2016) Sonuç olarak, bir edebi eserde problem açık bir şekilde sunulduğunda, okuyucular bu problemin çözümüne yönelik alternatif ihtiyaç listeleri oluşturabilirler. Bu listeler, benzer bir problemle karşılaştıklarında hangi imkânlarla ihtiyaç duyacaklarını düşünmelerine yardımcı olur. Bu düşünme süreci, okuyucuların problem çözme becerilerinin gelişmesine ve edebi esere olan bağlılıklarının artmasına katkı sağlar.

Öykülerde mevcut problemin okurlara/öğrencilere nasıl sunulduğu değerlendirildikten sonra problemin çözümüne yönelik bir ihtiyaç listesi oluşturup oluşturulmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öyküler bu bağlamda incelendiğinde dört öyküden sadece birinde kişilerin sahip olunan imkânlar dikkate alınarak bir ihtiyaç listesinin oluşturulduğu görülmektedir. Bir öykünün karakterlerinin ihtiyaçlarına odaklanması, öykü kişisine problemle başa çıkma stratejilerini belirlemek için gerekli olan stratejileri değerlendirme fırsatı verir. Bu sayede, öykü kişisi kurmaca dünyanın imkânları doğrultusunda hareket alanı kazanır. Bu fikir, yaratıcı yazarlık ve edebiyat kuramı alanlarında uzun süredir tartışılmaktadır. Örneğin, Truby (2008) bir karakterin ihtiyaç listesinin oluşturulmasının, karaktere problemle başa çıkma stratejilerini belirlemek için gerekli olan hareket alanını sağladığını belirtir. Kress (2005) ise bir karakterin ihtiyaçlarının oluşturulması ve hareket alanının açılmasının, öyküdeki olay örgüsünün daha tutarlı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olduğunu vurgular. Ancak, bu fikirlerin aksini iddia edenler de vardır. Örneğin, Le Guin'e (1998) göre bir öykünün karakterlerinin ihtiyaçlarına odaklanmak, öykünün diğer unsurlarını göz ardı etmeye neden olabilir. Benzer şekilde Genette'ye (1988) göre öykü kişilerinin ihtiyaçlarına fazla odaklanmak anlatının amacından sapsmasına ve okuyucunun dikkatinin dağılmasına sebep olabilir.

Sonuç olarak, bir öykünün öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunabilmesi kişilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hareket alanının oluşturulması önemli bir adımdır. Ancak, öyküde diğer unsurların da dikkate alınması ve karakterlerin ihtiyaçlarıyla diğer unsurların arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde ele alınması gerekir.

İkinci Araştırma Sorusu

Çalışmada ikinci olarak kısa öykünün kurmaca dünyasında problemle karşı karşıya kalan kişilerin problemin çözümüne yönelik bir çözüm yolu planlayıp planlayamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öyküler bu bağlamda incelendiğinde

dört öyküden üçünde problemin çözümüne yönelik bir yolun planlandığı görülmektedir. Bir öyküde çözüm için bir yol planlaması, sadece okuyucuların/öğrencilerin metne bağlılıklarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öykü kişilerinin karar verme süreçlerine dair ipuçları da sunar. Bu sayede, okuyucular/öğrenciler, öykü kişileriyle duygudaşlık kurarak karakterlerin zorluklarla nasıl başa çıktıklarını daha iyi anlayabilirler.

Öyküde bir çözüm yolunun planlanmasının anlam oluşturma sürecini geliştirebileceği ve metinle aktif etkileşimi teşvik edebileceği fikri, Rosenblatt'ın okuma sürecine yönelik işlemci kuramı (1995) tarafından desteklenmektedir. Bu kurama göre, okuyucular kendi deneyim ve inançlarını okuma sürecine getirir ve metinle etkileşimli bir süreçle anlam oluştururlar. Ayrıca, Kidd ve Castano (2013) edebi kurgu okumanın, diğer insanların zihinsel durumlarını çıkarmaya yönelik yeteneği artırabileceğini ve bunun da empatinin önemli bir bileşeni olduğunu bulmuşlardır.

Bu nedenle, bir öyküde bir çözüm yolunun planlanması sadece öğrencilerin metinle etkileşimini artırmakla kalmaz, aynı zamanda karakterlerin zorluklarla nasıl başa çıktıklarını daha iyi anlamalarını ve onlarla duygudaşlık kurmalarını sağlar. Bu da öğrencilerin bakış açılarını genişletir ve kurmaca dünyayı daha derinlemesine anlamalarını sağlayabilir.

Üçüncü Araştırma Sorusu

Kısa öykülerde problemin çözüm sürecinin okuyucuların veya öğrencilerin kolayca anlayabileceği şekilde anlatılıp anlatılmadığı üçüncü araştırma sorusunun odak noktasıdır. Öyküler bu bağlamda incelendiğinde dört öyküden üçünde çözüm sürecinin okuyucuların/öğrencilerin kolayca okuyup değerlendirebilecekleri şekilde ayrıntılarıyla okura aktarıldığı görülmektedir. Bir öyküde çözüm sürecinin okuyucuların/öğrencilerin kolayca okuyup değerlendirebilecekleri şekilde ayrıntılarıyla anlatılması okur/öğrenci açısından anlatının inandırıcılığını artırır.

Literatür incelendiğinde birçok çalışmada okuyucuların/öğrencilerin bir öyküyü daha inandırıcı bulmaları için problem çözme sürecinin detaylı bir şekilde anlatılmasının önemini vurgulandığı görülmektedir. Özellikle, öykü karakterlerinin karşılaştığı problemleri nasıl çözdükleri ve bu süreçte neler yaşadıkları gibi ayrıntılar, okuyucuların öykü dünyasının bir parçası olmalarını ve öykünün gerçekliğine daha fazla inanmalarını sağlayabilir.

McNamara ve Magliano'nun (2009) yaptığı araştırma, metinlerin yapısı ve içeriği göz önünde bulundurularak, ayrıntılı bir problem çözme sürecinin öğrencilerin anlama becerilerini artırdığını ve öykü karakterleriyle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde, Johnson'a (1994) göre, problem çözme süreçlerinin detaylı bir şekilde anlatılmasının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ve okuyucuların/öğrencilerin empati kurma ve sosyal becerilerinin de gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada,

öyküdeki problem çözme sürecinin öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişlettiği ve kavramsal anlamalarını geliştirdiği de görülmüştür. Blachowicz ve Ogle'ye (2017) göre öğrencilerin problem çözme sürecini anlamalarının, öykünün genel yapısını anlamalarını ve karakterlerle empati kurmalarını kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak, öyküdeki problem çözme sürecinin detaylı bir şekilde anlatılması, okuyucuların veya öğrencilerin öykülerin gerçekliğine daha fazla inanmalarını sağlar ve okuma becerileri ile sosyal becerileri geliştirir.

Dördüncü Araştırma Sorusu

Kısa öykülerde taraflar arasında gerilim ve çatışmaya sebep olan problemin çözüme kavuşup kavuşmadığı dördüncü araştırma sorusunun odak noktasıdır. Öyküler bu bağlamda incelendiğinde dört öyküden üçünde problemin çözüme kavuştuğu görülmektedir. Bir öyküde taraflar arasındaki gerilim ve çatışmaya sebep olan problemin çözülmesi, anlatının kalitesi ve okuyucu deneyimi açısından belirleyici bir etkiye sahiptir. Çünkü anlatıda gerilim en üst aşamaya çıktığında öykü kişisi kendisine engel oluşturan problemi çözüme kavuşturur. Bu çözüm, okuyucu ile öykü kişisi arasında daha güçlü bir bağın oluşmasını sağlar. Bu sayede okur, öykü kişinin başarısı veya başarısızlığı ile daha ciddi ilgilenir (Campbell, 2008).

Birçok araştırmada kurmaca bir metinde taraflar arasında yaşanan gerilim ve çatışmanın çözümlenmesinin anlatının kalitesi ve okuyucu deneyimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Boyd vd., 2020; Busselle & Bilandzic, 2008; Oatley & Djikic, 2008). Bal ve Veltkamp (2013) tarafından yapılan araştırma, öykülerdeki çatışmaların çözüme kavuşturulmasının, okuyucuların karakterlerle daha güçlü bir bağ kurmalarına ve sonuç olarak metne olan ilgilerinin artmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir araştırmada Gerrig ve Prentice (1991) öykülerde taraflar arasında gerilim ve çatışmaya sebep olan problem çözüme kavuştuğunda okuyucuların bir katarsis hâli yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çözümsüz veya yarım kalan çatışmaların okuyucuda hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik hissi yarattığı da birçok çalışmada belirtilmektedir (Escalas & Stern, 2003; Lesser, 2022). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda taraflar arasında gerilim ve çatışmaya sebep olan problemlerin çözümünün okuyucu deneyimi üzerinde belirleyici tek faktör olmadığı karakter gelişimi, diyaloglar, duygusal yoğunluk, üslup, anlatım ve düşündürücülük gibi faktörlerin de okurun metne bağlanmasında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Hamby & Jones, 2022; Juraboevna vd., 2022; Quesenberry & Coolsen, 2019) Bu nedenle, yazarlar öykülerini yazarken, okuyucunun ilgisini çekecek ve onların duygusal tepkilerini uyandıracak unsurları dikkate alarak öykülerini tasarlamalıdır. Bununla birlikte, yazarlar öykülerinde çatışmanın çözümlenmesi konusunda da dikkatli olmalı ve okuyucuların tatminsizlik hissi yaşamalarına neden olacak çözümsüz veya yarım kalan çatışmalardan kaçınmalıdır. Sonuç olarak, öykü yazmak bir sanattır ve yazarlar, okuyucuları etkilemek ve etkileşimli bir deneyim sağlamak için öykülerinin farklı unsurlarını ustalıkla birleştirmelidirler.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterliliği açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki kısa öyküler öğrencilerin problem çözme becerilerine sınırlı düzeyde katkı sunma yeterliliğine sahiptir.
- Öykülerin kısaltılarak ders kitabına alınmış olması problem çözüm sürecinde yer alan adımların net olmamasına yol açmıştır.
- Taraflar arasında yaşanan gerilim ve bu gerilimden doğan çatışmanın problem çözme yetkinlik modeline göre adım adım çözüldüğü öyküler, kurgusal açıdan güçlü olduğu için bu tür öykülerin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sunma potansiyelleri fazladır.
- Okur bağlılığı, öğrencilerin empati becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlama potansiyeli açısından önemlidir.

Öneriler

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin problem çözme becerileri bağlamında incelendiği bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ile kurum ve kurullara yönelik olarak şu öneriler sunulmuştur:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmada yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküler ile sınırlıdır. Benzer çalışmalarda farklı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan öyküler, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme yeterliliği açısından incelenebilir.
- Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküler, araştırmanın amacı doğrultusunda Shute vd., (2016) tarafından problem çözme literatürünün kapsamlı bir şekilde incelenmesi sonucu geliştirilen problem çözme yetkinlik modeli dikkate alınarak incelenmiştir. Farklı konu alan uzmanları tarafından geliştirilen yetkinlik modelleri dikkate alınarak benzer çalışmalar yapılabilir.

Kurum ve Kurullara Yönelik Öneriler

- Uzun öyküleri kısaltarak almak yerine, kısa öyküleri üzerlerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan Türkçe ders kitaplarına almanın öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sunacağı düşünülmektedir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alacak kısa öyküler, günümüz insanının karşılaşılabileceği gündelik hayat problemlerini ve bu problemlerin çözümüne yönelik ayrıntıları içeren öyküler arasından seçilmelidir.

- 2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik kazanımların sadece üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki programlarda yer aldığı görülmektedir. Özellikle soyut işlemler dönemine geçen yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin programlarına problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik kazanımlar eklenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, literatür incelemesi ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, mevcut eğitim materyallerinin incelenmesine dayalı bir araştırmadır. Dolayısıyla, araştırma insanlar veya hayvanlar üzerinde herhangi bir deneyi içermediğinden, etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamaktadır

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmadığını beyan ederim.

Kaynakça

- Abrams, M H. (1970). A glossary of literary terms. Rinehart
- Alfayez, M. Q. E., Aladwan, S. Q. A., & Shaheen, H. R. A. (2022). The Effect of a training program based on mathematical problem-solving strategies on critical thinking among seventh-grade students. In *Frontiers in Education* 7(1), 1-9. doi: [10.3389/educ.2022.870524](https://doi.org/10.3389/educ.2022.870524)
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (1996). Process of qualitative document analysis. *Qualitative media analysis*, 2, 39-74.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS one*, 8(1), e55341. doi: [10.1371/journal.pone.0055341](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341)
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2017). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. Guilford Publications.
- Boyd, R. L., Blackburn, K. G., & Pennebaker, J. W. (2020). The narrative arc: Revealing core narrative structures through text analysis. *Science advances*, 6(32), eaba2196. doi: [10.1126/sciadv.aba2196](https://doi.org/10.1126/sciadv.aba2196)
- Burdurlu, İ. Z. (1979). *Amlardan öyküler*. İş Bankası Kültür Yayınları
- Burroway, J., Stuckey-French, E., & Stuckey-French, N. (2019). *Writing fiction: A guide to narrative craft*. University of Chicago Press.
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: A model of narrative comprehension and engagement. *Communication theory*, 18(2), 255-280. doi: [10.1111/j.1468-2885.2008.00322.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00322.x)
- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (17th ed.). New World Library.
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th rd.). SAGE Publications.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3, 197-225.
- Dayıoğlu, G. (1997). *Yurdumu özledim*. Altın Çocuk Yayınları.

- Dolapçı, E. (2016). *Millî Mücadele’de kadın kahramanlar/Kurtuluş Savaşı’ndan öyküler*. Erdem Çocuk Yayınları
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus Publishing, LLC.
- Elias, N. (2008). Power and civilisation. *Journal of Power*, 1(2), 135-142. doi: [10.1080/17540290802309540](https://doi.org/10.1080/17540290802309540)
- El-Mahdy, M. M. A., Qoura, A. A., & El Hadidy, M. (2019). Developing creative writing skills through a short story-based program. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4(4), 153-166. doi: [10.21608/jrciet.2019.31962](https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.31962)
- Escalas, J. E., & Stern, B. B. (2003). Sympathy and empathy: Emotional responses to advertising dramas. *Journal of Consumer Research*, 29(4), 566-578.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Frye, N. (1957). The realistic oriole: A study of Wallace Stevens. *The Hudson Review*, 10(3), 353-370.
- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited*. Cornell University Press.
- Gerrig, R. J., & Prentice, D. A. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science*, 2(5), 336-340.
- Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication theory*, 14(4), 311-327.
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., Graesser, A. C., & Martin, R. (2014). Domain-general problem solving skills and education in the 21st century. *Educational Research Review*, (13), 74-83. doi:[10.1016/j.edurev.2014.10.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.10.002)
- Gündüz, O. (1997). *Meşrutiyet romanında yapı ve tema* (17. baskı). MEB Yayınları.
- Gündüz, O. (2003). *Düş ile gerçek arasında: Oktay Akbal'ın Öykücülüğü*. Akçağ Yayınları.
- Güner, P., & Erbay, H. N. (2021). Metacognitive Skills and Problem-Solving. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 715-734. doi: [10.46328/ijres.1594](https://doi.org/10.46328/ijres.1594)
- Hamby, A., & Jones, N. (2022). The effect of affect: An appraisal theory perspective on emotional engagement in narrative persuasion. *Journal of Advertising*, 51(1), 116-131. doi: [10.1080/00913367.2021.1981498](https://doi.org/10.1080/00913367.2021.1981498)
- Heiney, D. (1958). *Recent american literature*. Barron's Educational Series Inc.
- Hülya, G., & Hangül, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 95-112. doi: [10.14527/pegagog.2015.005](https://doi.org/10.14527/pegagog.2015.005)
- Johnson, D. W. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Juraboevna, T. S., & Abdullazizqizi, A. F. (2022). The Category of Emotiveness in the Story “The Heights of Sleep” By Sam Thompson. *American Journal of Social and Humanitarian Research*, 3(1), 286-288.
- Kır, D., Kırman E., & Yağız S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. MEB Yayınları.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. doi: [10.1126/science.1239918](https://doi.org/10.1126/science.1239918)
- Ko, H., Kang, M. H., & Ko, E. B. (2016). A study on the effect of creative problem solving class on routine creativity and problem solving ability of university students of health care division. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16(1), 145-167.
- Kress, N. (2005). *Characters, emotion, & viewpoint: Techniques and exercises for creating dynamic characters and effective viewpoints*. Writer's Digest Books.
- Krishna, T. M., & Sandhya, K. (2015). The impact of short stories on teaching of English. *Veda's Journal of English Language and Literature-JOELL*, 2(4), 58-62.

- Kurdi, S. M., & Nizam, L. (2022) The Advantages of Teaching Short Stories in ESL classrooms: A Critical Evaluation. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies* 9(3), 93-100. doi: [10.23918/ijsses.v9i3p93](https://doi.org/10.23918/ijsses.v9i3p93)
- Le Guin, U. K. (1998). *Steering the craft: Exercises and discussions on story writing for the lone navigator or the mutinous crew*. The Eighth Mountain Press.
- Lee, B., & Lee, Y. (2020). A study examining the effects of a training program focused on problem-solving skills for young adults. *Thinking Skills and Creativity*, 37: 100692. doi: [10.1016/j.tsc.2020.100692](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100692)
- Lesser, R. H. (2022). *Desire in the Iliad: The Force That Moves the Epic and Its Audience*. Oxford University Press. doi: [10.1093/oso/9780192866516.001.0001](https://doi.org/10.1093/oso/9780192866516.001.0001)
- Magliano, J. P., & Zacks, J. M. (2011). The impact of continuity editing in narrative film on event segmentation. *Cognitive science*, 35(8), 1489-1517. doi: [10.1111/j.1551-6709.2011.01202.x](https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2011.01202.x)
- Mahanal, S., Zubaidah, S., Setiawan, D., Maghfiroh, H., & Muhaimin, F. G. (2022). Empowering college students' problem-solving skills through RICOSRE. *Education Sciences*, 12(3), 196. doi: [10.3390/educsci12030196](https://doi.org/10.3390/educsci12030196)
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.
- Meydan E. (2021). Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki edebi metinlerin değerler eğitimi açısından yeterliliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. Peter Lang.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>
- Milne, A. A. (2017). *It's too late now: TheaAutobiography of a writer*. Pan Macmillan.
- Nazara, S. (2019). The effect of using short stories on secondary school students' critical reading. In A. D. P. Pardede (Ed.), *Proceeding EFL theory & Practice: Voice of EED UKI* (1 st ed., pp. 136-135). Jakarta: UKI Press.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage
- Oatley, K., & Djikic, M. (2008). Writing as thinking. *Review of General Psychology*, 12(1), 9-27. doi: [10.1037/1089-2680.12.1.9](https://doi.org/10.1037/1089-2680.12.1.9)
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Journal of English teaching*, 1(1), 14-27. doi: <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.49>
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 293-316.
- Parker, R. D. (2012). *Critical theory: A reader for literary and cultural studies*. Oxford University Press.
- Parvareshbar, F., & Ghoorchaei, B. (2016). The effect of using short stories on vocabulary learning of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1476. doi: [10.17507/tpls.0607.20](https://doi.org/10.17507/tpls.0607.20)
- Pennebaker, J. W., & Smyth, J. M. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*. Guilford Publications.
- Quesenberry, K. A., & Coolsen, M. K. (2019). Drama goes viral: Effects of story development on shares and views of online advertising videos. *Journal of Interactive Marketing*, 48(1), 1-16. doi: [10.1016/j.intmar.2019.05.001](https://doi.org/10.1016/j.intmar.2019.05.001)
- Rodríguez, A. R. R. (2018). Analysing cultural aspects in EFL textbooks: A skill-based analysis. *Journal of English Studies*, (16), 281-300. doi: [10.18172/jes.3478](https://doi.org/10.18172/jes.3478)

- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.) The Modern Language Association of America.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Shute, V. J., Wang, L., Greiff, S., Zhao, W., & Moore, G. (2016). Measuring problem solving skills via stealth assessment in an engaging video game. *Computers in Human Behavior*, 63, 106-117. doi: [10.1016/j.chb.2016.05.047](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.047)
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2), 97-108.
- Strenberg, R. J. (1997). Intelligence and lifelong learning: What's new and how can we use it? *American Psychologist*, 52(10), 11-34.
- Şimşek, T., Aydın, N. & Çetin, D. Y. (2021). İmge kavamı/İmgeden düşünceye. *Grafiker Yayınları*.
- Truby, J. (2008). *The anatomy of story: 22 steps to becoming a master storyteller*. Faber & Faber
- Ain, M. N., Sarwat, S., Shahzad, M. W., & Bakar, M. M. A. (2023). Use Of Short Stories To Develop Reading Skills At Secondary Level In Public Schools In Rahim Yar Khan: An Experimental Study. *Journal of Positive School Psychology*, 538-548.
- Van Aken, J. E., & Berends, H. (2018). *Problem solving in organizations*. Cambridge university press.
- Yeşil, R. (2014). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (3. baskı, ss. 51-98). Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zillmann, D., & Vorderer, P. (2000). *Media entertainment: The psychology of its appeal*. Routledge.

Extended Abstract

With the fourth industrial revolution, today's changing and developing world is facing complex problems that have not been encountered before (Greiff et al., 2014). It is known that for the solution of such problems, individuals must have certain skills. When the literature is examined, it is seen that individuals with these skills can usually identify the problems they are experiencing, develop alternative solutions to the problem they have identified, and prefer and apply one of the solution suggestions (Ko et al., 2016). In this context, short stories stand out with their form and content features that can be applied in the classroom environment (Abrams, 1970; Krishna & Sandhya, 2015; Simsek et al., 2021). In many studies, stories supported by short stories have been used to improve the functions of language (Rodríguez 2018), the development of basic language skills (Ain et al., 2023) critical thinking (Nazara 2019), and creative writing (Al-MaHdhy et al., 2019), It has been shown that it contributes to the development of high-level thinking skills. Upon analyzing the 2019 Turkish Teaching Program, it becomes apparent that its aim is to foster individuals who can generate and employ knowledge effectively in their everyday lives. In addition, the program strives to develop critical thinking, entrepreneurial spirit, determination, communication skills, empathy, problem-solving abilities, and similar traits in individuals to contribute to society. With this objective in mind, it can be concluded that the program is designed to motivate students to utilize their advanced cognitive

skills. Problem solving skills are considered one of the high -level thinking skills (Flavell, 1979; Güner & Erbay, 2021; Paris et al., 1983; Schraw and Dennison, 1994; Stenberg, 1997). In the literature, no study has been found that examines the short stories in Turkish textbooks prepared in line with the objectives of Turkish Teaching Programs in the context of problem-solving skills. Based on the literature gap, this study aims to examine the stories in the seventh-grade Turkish textbook in terms of their potential to enhance students' problem-solving skills. In line with the aim of the study, answers were sought to the following research questions:

- Has a list of needs for solving the problem been created in the story?
- Is a way to solve the problem planned in the story?
- Is the problem-solving process in the stories explained in a way that readers can easily read and evaluate?
- Has the problem been solved in the stories

In the study, four short stories in the textbook were examined by document analysis from qualitative research approaches. Various encodings were made on the data collected at the end of the examination by taking into account the problem-solving competence model developed by Shute (2016) first. After the encodings were made, encodings were also performed by a subject matter expert to ensure the reliability of the dataset, and it was observed that there is a consistency above 90% between the encodings.

As a result of the analysis of the data collected in the study, the following findings were reached respectively:

- In all of the stories, the problems that cause tension and conflict between the parties are clearly revealed.
- In only one of the four stories, a list of needs for solving the problem was created.
- In three of the four stories, a plan was made to solve the problem.
- In three of the four stories, the resolution process is detailed in a way that readers/students can easily read and evaluate
- In three of the four stories, the problem that caused tension and deconfliction between the parties was solved at the end of the narrative.

The purpose of this study is to examine the adequacy of the stories in the seventh-grade Turkish language textbook in terms of improving students' problem-solving skills. In this study conducted for this purpose, the following results have been reached:

- The short stories in the seventh grade Turkish language textbook have the ability to contribute to the students' problem-solving skills at a limited level.
- The fact that the stories were shortened and included in the textbook led to the fact that the steps in the problem-solving process were not clear.
- The tension between the parties and the stories in which the conflict arising from this tension is solved step by step according to the problem-solving competence model are Deconstructively strong, so the potential of such stories to contribute to the problem-solving skills of students is high.
- The commitment to the text is important in terms of its potential to contribute to the development of students' empathy and problem-solving skills.

Uncovering the Perspectives of Educators Regarding the STEM Practices in Schools

Metin Kuş*, Mehmet Kemal Aydın**, Ebru Karakurt***

Makale Geliş Tarihi:28/06/2023

Makale Kabul Tarihi:08/09/2023

Erken Görünüm Tarihi:24/10/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1320735

Abstract

STEM education is a crucial aspect of preparing students for the demands of the 21st century workforce. The present study aims to explore the perspectives of STEM practitioners on their teaching practices. To achieve this aim, we employed a descriptive qualitative approach, utilizing both qualitative content analysis and thematic analysis. The study involved eight STEM practitioners who participated in individual semi-structured interviews. The research questions posed in the study focused on the features of STEM practices and practitioners, the educational value of STEM practices, and the evaluation process of STEM practices. The results revealed four themes and 52 subthemes, highlighting the importance of a STEM teacher's knowledge of the field, pedagogy, engineering, and integration. The study emphasizes the significance of using technology during STEM practices, encouraging collaborative work, ensuring cooperation, providing critical thinking, increasing productivity, ensuring interdisciplinary solidarity, increasing creativity, strengthening communication, providing peer agreement, providing cognitive thinking, and attempting to solve contemporary problems. The findings of this study contribute to the ongoing discourse on STEM education and provide insights into the perspectives of STEM practitioners.

Keywords: STEM, STEM education, qualitative research, teacher views

Eğitimcilerin STEM Uygulamalarına ilişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Öz

STEM eğitimi, öğrencileri 21. yüzyıl iş gücü gereksinimlerine hazırlamada önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma, öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için, çalışmada betimsel nitel yaklaşım benimsemiş olup, nitel içerik analizi ve tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma soruları, STEM uygulamaları ve uygulayıcıların özellikleri, STEM uygulamalarının eğitimsel değeri ve STEM uygulamalarını değerlendirme sürecine odaklanmıştır. Elde edilen sonuçlar dört tema ve 52

*Assist. Prof. Dr., Hitit University, Faculty of Sports Sciences, Çorum/Türkiye, metinkus@hitit.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7292-825X](https://orcid.org/0000-0002-7292-825X)^{id}

**Assist. Prof. Dr., Hitit University, Faculty of Sports Sciences, Çorum/Türkiye, mehmetkemalaydin@hitit.edu.tr, ORCID: [0000-0002-5611-5515](https://orcid.org/0000-0002-5611-5515)^{id}

*** Graduate student, Bahçeşehir University, Graduate School of Education, İstanbul/Türkiye, ebrukarakurt86@gmail.com, ORCID: [0009-0003-8038-5210](https://orcid.org/0009-0003-8038-5210)^{id}

Kaynak Gösterme: Kuş, M., Aydın, M. K., & Karakurt, E. (2023). Uncovering the perspectives of educators regarding the STEM practices in schools. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1092-1017.

alt tema ortaya çıkarmış ve bu temalar STEM öğretmeninin alan bilgisi, pedagoji, mühendislik ve entegrasyon konularındaki bilgisinin önemine işaret etmektedir. Bulgular incelendiğinde, STEM uygulamaları esnasında teknoloji kullanımının önemi, iş birliğinin teşvik edilmesi ve sürdürülmesi, eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi, üretkenliğin artırılması, disiplinler arası dayanışmanın sağlanması, yaratıcılığın artırılması, iletişimin güçlendirilmesi, akran onayının sağlanması ve güncel sorunları çözmeye katkı sağlaması gibi kavramlar STEM eğitimi açısından öne çıkan kavramlardır. Araştırma bulgularının, STEM eğitimi çalışmalarına katkı sağlaması ve STEM uygulayıcılarına ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *STEM, STEM eğitimi, nitel araştırma, öğretmen görüşleri*

Introduction

Today it is more important how talented and knowledgeable students are than how much information they possess because information can be easily obtained. It seems difficult for students who only rely on knowledge to survive in the future world, as large part of the world in the future will consist of components such as artificial intelligence and robotics (Xu & Ouyang, 2022). Therefore, the development of 21st-century skills such as collaboration, creativity, critical thinking, and problem-solving at an early age is important (Hebecci, 2022). STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) is a significant paradigm shift applied to the educational field and it is a strategy to acquire these skills. STEM education is acquiring the knowledge and skills required by the corporate world of the 21st century and has gained significant attention over the last two decades (Land, 2013). The importance of integrating interdisciplinary knowledge and skills to solve complex problems in daily life is widely acknowledged (Bybee, 2010). STEM translated into Turkish as FeTeMM (Çorlu, 2012), was first introduced in the 1990s (Sanders, 2009). Later, when it was brought up again by Dr. Judith Ramaley in 2001, it attracted the attention of many researchers (Bybee, 2010; English, 2016; Thibaut et al., 2018). Finally, the publication of the "Next Generation Science Standards" study in the United States in 2013 marked a significant milestone in the growing interest and recognition of STEM fields (Yager & Brunkhorst, 2014). According to Yıldırım (2016) STEM education is an educational strategy in which science, technology, engineering, and mathematics are taught together and related to real-world applications. This method also emphasizes the development of 21st-century skills of students. STEM education is used in various forms in many countries today, and numerous studies have been conducted on the subject (Banks & Barlex, 2014; MoNE, 2016). STEM education is an educational approach that is supported by 21st-century skills and is related to daily life (Yıldırım, 2016). Furthermore, STEM education is important because it allows for interdisciplinary work, has practical applications in daily life (Banks & Barlex, 2014). STEM education has made its presence felt not only in developed countries but also in Türkiye, with various implementations and initiatives. One of the primary goals of STEM activities in Türkiye is to prioritize national needs and tailor the approach accordingly, rather than blindly adopting practices from other countries.

This objective aims to equip students with the necessary skills for the 21st century by incorporating relevant implementations, providing guidance in science and mathematics education, and offering flexible curricula. By doing so, students can develop the competencies required for the evolving workforce and contribute to the growth and development of Türkiye (Çorlu, 2017). In recent years, there have been concerns about the academic performance of Turkish students in the fields of science and mathematics, as evidenced by the results of international assessments such as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Programme for International Student Assessment (PISA) conducted by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), as well as domestic examinations carried out by the Student Selection and Placement Center (ÖSYM) (Han, 2015; OECD, 2012). Efforts to align the Turkish Educational System with European Union standards can be traced back to the implementation of curriculum reforms based on a constructive approach in 2005 (Akgündüz, 2016). These reforms aimed to improve the quality and effectiveness of education in Türkiye. The results of PISA and TIMSS highlight the importance of STEM education, which emphasizes the practical application of mathematical and scientific knowledge, throughout the entire educational journey from early childhood to higher education (Akgündüz, 2016). STEM practices, encompassing science, technology, engineering, and mathematics, holds immense significance in today's society. As we navigate the complex challenges of the 21st century, STEM education equips individuals with the necessary skills to understand, analyze, and solve problems effectively.

The integration of STEM practices in schools is of paramount importance for several reasons. Firstly, it fosters critical thinking and problem-solving abilities, enabling students to approach real-world issues with innovation and creativity. Secondly, STEM education promotes curiosity, encouraging students to explore and inquire, thus nurturing a lifelong love for learning. Moreover, STEM education promotes collaboration and teamwork, instilling essential social and communication skills that are vital in the modern interconnected world. Lastly, with technology being an integral part of our daily lives, STEM equips individuals with the knowledge to embrace and adapt to the rapid advancements shaping our society. Overall, the incorporation of STEM practices in schools is essential for preparing the next generation to be competent, adaptable, and capable contributors to a technologically advancing world. In this context, the present study aims to provide information and raise awareness about STEM education among individuals and institutions. Specifically, the study seeks to determine the views of teachers who apply STEM practices in their classes. The research questions focus on the general characteristics of STEM practices in schools, the characteristics of STEM leader teachers or practitioners, the educational value of STEM practices, and the evaluation process of STEM practices. The study employs a qualitative research design, utilizing semi-structured interviews to gather data from eight STEM practitioners. The findings of this study contribute to the ongoing discourse on STEM education and provide

insights into the perspectives of STEM practitioners. In line with this purpose, the following research questions are addressed through the study:

1. What are the characteristics of STEM practices at school?
2. What are the characteristics of the STEM practitioners at school?
3. What are the views on the educational value of STEM practices at school?
4. What is the evaluation process of STEM practices at school?

Theoretical Background

The acronym STEM has traditionally denoted the disciplines of science, technology, engineering, and mathematics. However, in recent times, there have been variations of the acronym, such as STEAM, that encompass additional areas of study like agriculture, the arts, the environment, economics, education, and medicine. These extended versions of the acronym reflect a growing recognition among governments, educators, businesses, communities, and industry leaders that there is a pressing need to equip students with comprehensive knowledge and skills for better education. A holistic understanding of STEM has become increasingly crucial as our world is significantly shaped by advancements in science and technology (Zollman, 2012). Over the past decade, the field of STEM education has witnessed significant advancements, as evidenced by the notable increase in research publications in this area (Li et al., 2020). STEM education and its associated disciplines are no longer mere buzzwords within educational systems, but have gained substantial attention and importance. This surge in interest is evident through increased public engagement, national initiatives prioritizing STEM education, and a growing body of research, transforming it into a global educational movement with remarkable enthusiasm (Li et al., 2020). However, it is important to acknowledge that STEM education encompasses various dimensions, ranging from disciplinary to multidisciplinary, interdisciplinary, or even transdisciplinary approaches to STEM (Vasquez et al., 2013). STEM education involves an interdisciplinary approach where multiple disciplines are integrated to create a holistic learning experience. The conceptual framework of STEM practices is based on an interdisciplinary approach that emphasizes a student-centered and real-life relevant learning experience. FeTeMM is the Turkish acronym for STEM, and it has been translated into Turkish to represent the essence of the STEM concept (Çorlu, 2012).

There is a strong relationship between STEM and 21st-century skills (Sivrikaya, 2019). However, the previous research argued that teachers are lack of sufficient knowledge about STEM (Biçer et al., 2018). To address this knowledge gap, Ministry of National Education (MoNE) in Türkiye has launched a STEM Integrated Teaching Framework (STEM ITF) and teachers registered in the STEM Leader Teacher Professional Development Program (STEM LTPDP) to receive their STEM training

(MoNE, 2016). In the initial year of the STEM LTPDP, conducted 2016 in Türkiye, 39 teachers participated from five different cities. Subsequently, in the 2017, the program's training sessions were held in satellite locations across eight cities, attracting 250 educators. The completion rate of the program prerequisites and attainment of diplomas by participating teachers stood at 78%. In 2018 the program, which included approximately 1000 STEM Leader Teacher (STEM LT) candidates, exhibited a completion rate of 68%. The subsequent year 2019, witnessed the continuation of the program with around 1000 STEM LT candidates, achieving a completion rate of 62%. In the 2020 academic year, 350 teachers sustained their involvement in the program, and 63% of them were granted graduation rights. The program persisted in the 2021 academic year with nearly 1000 STEM LT candidates, demonstrating a completion rate of 54%. Continuing into the 2022, the program engaged approximately 1090 teachers, with 273 of them successfully graduating and earning the esteemed title of STEM LT.

Within the realm of STEM education, there are two main categories: traditional STEM Practices and integrated STEM Practices. Traditional STEM education is commonly employed in contemporary educational systems, where the individual STEM disciplines are treated as separate entities (Guzey et al., 2016; Sanders, 2009). On the other hand, integrated STEM education involves the integration of theoretical knowledge from science and mathematics with practical applications in technology and engineering (Akgündüz, 2016; Sanders & Wells, 2010). Effective integrated STEM teaching necessitates teachers to possess a diverse range of knowledge bases, specifically pedagogical content knowledge for STEM (PCK for STEM). Shulman (1986) introduced the concept of PCK, describing it as the specialized knowledge required for teaching a subject and the ability to represent and formulate that subject in a way that is understandable to others. Building upon the ideas of various scholars such as Saxton et al. (2014), PCK for STEM has been proposed and conceptualized, consisting of five key components. These components encompass how teachers perceive and conceptualize STEM education, their understanding of the role of STEM within curriculum standards and educational materials, the incorporation of STEM concepts into student learning objectives, a comprehensive understanding of students' existing conceptions and challenges related to STEM, the development of effective STEM teaching strategies and instructional materials, and the assessment of student learning outcomes through STEM instruction. The explanation of the five principles that Vasquez et al., (2013) suggest being followed when implementing STEM education is as follows:

1. Emphasize Integration: Students can better understand the connections between ideas and problems when two or more disciplines are combined. Whether it is combining science with engineering or social sciences with mathematics, integrating two or more STEM subjects enhances students' understanding of concepts and themes.

2. **Make It Relevant:** Students often do not know where and how they will use the knowledge they have learned. Therefore, it is important to show them how the learned topics are important and how they relate to real life or current problems. Students may ask themselves questions such as "Why is this topic important?" "How does it relate to a real life or current problem?" "Do I need to learn more about this topic because of a regional or global issue?" "Will my knowledge and expertise in this area increase my chances of finding a better job?" Providing clear answers to such questions is crucial.

3. **Emphasize 21st Century Skills:** The most important skill for the future world is not knowledge alone but the ability to access information when needed, creatively solve problems, and generate new ideas. Teachers must create scenarios in which students can apply these skills.

4. **Challenge Students at Their Readiness Level:** Students should be presented with tasks that challenge them according to their level of readiness. Giving children tasks that are too easy or too difficult for them is very important. If they are presented with a challenge beyond their level, there will not be sufficient engagement, and events such as dropping out of school may occur. If a simpler task is provided, the desired success may not be achieved.

5. **Combine Various Teaching Techniques with STEM Education:** Using various teaching techniques in STEM education is crucial. For example, in problem-based learning, students can come up with original solutions to the given problem. As part of project-based learning, the student creates, designs, and completes their own project.

In conclusion, the exploration of STEM educators' views and the implementation of the five principles proposed by Vasquez et al. (2013) hold significant importance in the field of STEM education. By understanding how teachers perceive and conceptualize STEM education, we can gain insights into their beliefs, attitudes, and practices, which can ultimately shape the quality of STEM instruction. Additionally, uncovering teachers' understanding of the role of STEM within curriculum standards and educational materials is crucial for effective integration of STEM concepts into student learning objectives. This ensures that students can better understand the connections between different STEM disciplines and see the relevance of what they are learning to real-life or current problems. Moreover, emphasizing 21st-century skills and challenging students at their readiness level are essential for preparing them for the future world, where problem-solving, creativity, and critical thinking are highly valued. Finally, the use of various teaching techniques in STEM education, such as problem-based learning and project-based learning, allows students to actively engage in the learning process and develop their own solutions and projects. Overall, the research on STEM educators' views and the implementation of these principles contribute to the enhancement of STEM education by providing valuable insights and strategies for effective instruction. By incorporating these principles into their

teaching practices, educators can foster students' understanding, engagement, and success in STEM subjects, ultimately preparing them for the demands of the 21st century.

Method

This study employed a descriptive qualitative research design, utilizing qualitative content analysis and thematic analysis, to explore the viewpoints of STEM practitioners regarding STEM practices in schools. Descriptive research aims to provide straightforward descriptions of experiences and perceptions, particularly in areas where limited knowledge exists about the topic being investigated (Sandelowski, 2010). A qualitative descriptive design is deemed appropriate when the subjective nature of participants' experiences is crucial, and their diverse experiences directly relate to the research questions (Bradshaw et al., 2017). The primary objective of descriptive research is to meticulously and clearly describe a phenomenon and its characteristics, while employing descriptive data analysis techniques that involve analyzing, describing, and summarizing events or phenomena derived from interviews or direct field observations (Damayanti et al., 2022). Qualitative descriptive research generates data that depict the "who, what, and where" of events or experiences from a subjective perspective (Kim et al., 2017). Philosophically, this approach aligns with constructivism and critical theories, which employ interpretative and naturalistic inquiry methods (Lincoln & Guba, 1985). Consequently, the researchers collected STEM practitioners' perspectives on STEM practices through an open-ended questionnaire. Descriptive qualitative research aims to characterize a phenomenon, focusing on "what" rather than "how" or "why" something occurred (Gall et al., 2007; Smith et al., 2011; Vaismoradi et al., 2013).

Procedure

Eight STEM educators with previous STEM training were chosen and invited to take part in the research voluntarily. To gather primary data, formal semi-structured questionnaires were employed during face-to-face individual interviews conducted between February and March 2023. The interviews lasted between 35 and 45 minutes and were recorded for transcription purposes. Verbatim transcriptions were produced for all interviews. The interview guide encompassed five demographic questions (age, gender, teaching experience, field of expertise, STEM experience) and four open-ended questions. These questions aimed to investigate the participants' experiences and viewpoints regarding STEM practices in educational settings. The study strictly adhered to the ethical principles laid out in the Declaration of Helsinki to protect the well-being of the human subjects involved. Written informed consent was obtained from all participants, signifying their voluntary participation and agreement with the data collection, analysis, and use of the resulting data. Participants were free to discontinue or terminate the interview at any point without needing to provide a

justification. The study received ethical approval (2023-05) from the Hitit University Ethics Committee of Non-Interventional Studies.

Participants

Descriptive research studies, including qualitative ones, often employ non-probability sampling methods, and purposive sampling is commonly used (Palinkas et al., 2015). Purposive sampling entails selecting participants who possess relevant knowledge and experience pertaining to the phenomenon under investigation. While qualitative descriptive research typically involves small sample sizes, it is crucial to gather sufficient data to achieve the study's objectives (Ritchie et al., 2013). Sample size determination in qualitative research is often guided by data saturation, which depends on the research design and population size (Fusch & Ness, 2015). In this particular study, the sample consisted of eight STEM practitioners employed in private high schools in Istanbul, Turkey. The participants were assigned code numbers STEM1 to STEM8, as indicated in Table 1. The participants' ages ranged from 28 to 45, with an average age of 33.7. Seven of the participants were female, and one was male. The participants had a minimum of 3 years and a maximum of 15 years of teaching experience, with an average of 8.8 years. All participants worked at private high schools. Their STEM experience varied from 1 to 4 years, with an average of 2.8 years. Regarding their fields of expertise, six participants were science teachers, while the remaining two were mathematics teachers.

Table 1.
Characteristics of Participants

Code Names	Age	Gender	Teaching Experience	Field of Expertise	STEM Experience
STEMP1	32	F	8	Biology	3
STEMP2	30	F	8	Biology	3
STEMP3	45	M	15	Physics	4
STEMP4	33	F	8	Physics	3
STEMP5	28	F	3	Chemistry	1
STEMP6	34	F	8	Chemistry	4
STEMP7	34	F	11	Mathematics	3
STEMP8	34	F	10	Mathematics	1

Data Collection and Analysis

Qualitative descriptive research aims to explore the "who, what, and where" aspects of phenomena (Sandelowski, 2010). When conducting this type of research, face-to-face interviews are often considered the most suitable approach (Ward et al., 2015). Thus, the predominant method for data collection is semi-structured individual face-to-face interviews (Kim et al., 2017). In this study, data was gathered by conducting individual face-to-face interviews, utilizing a semi-structured questionnaire comprising four open-ended research questions. The construction of these research

questions followed established principles of question formulation, and a pilot test was undertaken to ensure the comprehension of the questions by the participants in the sample. The pilot participants provided written feedback specifically about the research questions, allowing the researchers to revise or modify the questions based on their concerns (Berg & Lune, 2015; Creswell, 2007, 2012, 2015; Stake, 2010; Yin, 2011).

In qualitative descriptive research, the analysis of data follows a data-driven approach that does not depend on an existing theoretical framework (Lambert & Lambert, 2012). For this purpose, qualitative content analysis and thematic analysis were employed as techniques to analyze the textual data and identify recurring themes (Braun & Clarke, 2022). These techniques involve a systematic process of coding, interpreting meaning, and providing a comprehensive description of the social reality through the identification of themes (Gall et al., 2007). In the present study, the process of analyzing the qualitative data in a descriptive manner entailed the categorization of data and the identification of major themes (Berg & Lune, 2015; Creswell, 2007, 2012, 2015; Stake, 2010; Yin, 2011). In this study, the data analysis process included the seven steps framework proposed by Newell and Burnard (2011). These are as follows: (1) Transcribing and sorting the data: The data were first transcribed into a written format and then sorted into meaningful units, such as sentences, paragraphs, or themes. (2) Giving codes to the initial data obtained from interviews: The coded data were then examined to identify patterns and commonalities. (3) Adding comments/reflections etc.: The coded data were then annotated with comments and reflections to provide additional insights into the data. (4) Trying to identify similar phrases, patterns, themes: The coded data were then analyzed to identify similar phrases, patterns, and themes. (5) Taking these patterns, themes to help focus the next wave of data collection: The identified themes were then used to focus the next wave of data collection, which helped to ensure that the data were relevant to the research questions. (6) Gradually elaborating a small set of generalizations that cover the consistencies you discern in the data: The identified themes were then used to develop a small set of generalizations that covered the consistencies in the data. (7) Linking these generalizations to a formalized body of knowledge in the form of constructs or theories: The generalizations were then linked to a formalized body of knowledge in the form of constructs or theories. The assurance of trustworthiness in qualitative descriptive studies is crucial and applies to all research designs. Lincoln and Guba (1985) have outlined four essential criteria for establishing trustworthiness: credibility, dependability, confirmability, and transferability. In order to ensure the trustworthiness of the current study, a two-fold strategy was implemented by the researchers. Firstly, a comprehensive protocol for data collection was meticulously followed. Secondly, all transcripts were shared with the participants to allow for their review and correction, enhancing the dependability and confirmability of the findings.

Results

This section of the study presents research findings related to features of STEM practices and STEM practitioners, educational value of STEM practices and evaluation process of STEM practices. The results of the qualitative content analysis are presented as in vivo codes, while the thematic analysis results are presented in Figures 1, 2, 3, and 4. The in-vivo codes and figures provide a comprehensive overview of the data collected and analyzed, highlighting key themes and patterns that emerged from the data.

Teacher Views on Features of STEM Practices

Participants mostly emphasized that STEM involves using technology, encouraging collaborative work, facilitating help, promoting critical thinking, increasing productivity, providing interdisciplinary solidarity, enhancing creativity, strengthening communication, promoting peer understanding, integration of disciplines, promoting cognitive thinking and meta cognition and working to solve current problems. Some of the participants views were given below:

STEMP1: "The aim is to enable students to use today's technology to solve current problems in physics, chemistry, biology, and mathematics courses. It promotes peer understanding, cognitive thinking, problem-solving, strengthens communication, and indirectly promotes mutual support."

STEMP2: "It is a learning system created by combining mathematics, science, engineering, and technology departments. It enables critical thinking. It is focused on problem-solving and increases productivity."

STEMP5: "STEM, which is a learning system created by combining science, mathematics, engineering, and technology departments, enables students to find solutions to real-life problems and turn them into products."

STEMP6: "It should provide interdisciplinary collaboration, encourage collaborative work, increase creativity, and promote critical thinking."

STEMP8: "It involves preparing a joint project between different science branches. In this way, consensus is reached between disciplines."

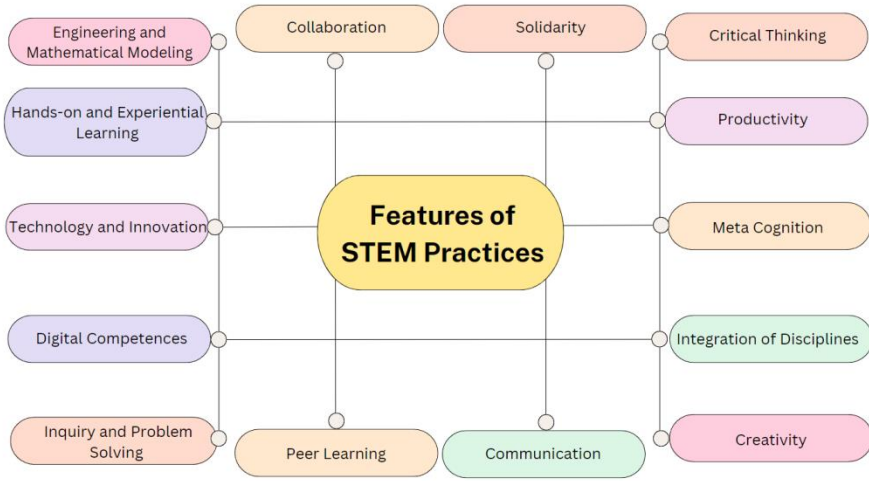


Figure 1. Themes and subthemes emerged from the Features of STEM Practices

The findings presented in Figure 1 indicate that the theme of features of STEM practices includes fourteen subthemes such as collaboration, solidarity, critical thinking, productivity, meta-cognition, integration of disciplines, creativity, communication, peer learning, inquiry and problem solving, digital competences, technology and innovation, hands-on and experiential learning, engineering and mathematical modeling. It can be concluded that STEM practices heavily focused on meta-cognitive skills.

Characteristics of STEM Practitioners

This section aims to describe characteristics of STEM practitioners. Participants generally emphasized that STEM practitioners should have a curiosity about the profession, be a good instructor, be solution-oriented, have strong communication with students, know how to relate their fields to other subjects, encourage critical thinking, know how to effectively use mathematics in engineering, train individuals who can carry out activities suitable for the digital age, have a broad imagination, have a high level of general knowledge, be innovative, have analytical thinking, be disciplined, and patient. The in-vivo codes and Figure 2 provide a comprehensive overview of the key themes and patterns that emerged from the data.

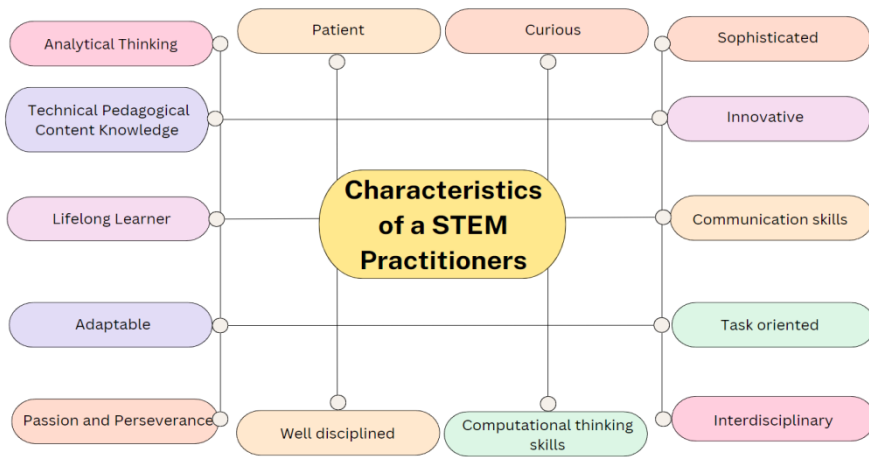


Figure 2. Themes and subthemes emerged from the characteristics of STEM practitioners

STEMP1: "As a math teacher, a STEM teacher should know how to effectively use math in engineering. Application teachers should know how to relate their fields to other subjects. They should encourage students to think analytically and critically with different questions."

STEMP2: "A STEM teacher should contribute to the process of educating individuals who will conduct studies that meet the requirements of the digital age."

STEMP3: "They should have an interest in their profession, strong student communication skills, and be solution oriented. Additionally, they should be able to use technology well and have good knowledge of computer programs. However, as many teachers lack these skills, it can create difficulties in some STEM programs."

STEMP4: "They should encourage students to succeed both in daily life and in school, be analytical, innovative, and solution oriented."

STEMP5: "They should have a broad imagination, be disciplined, patient, and most importantly, have a high level of general knowledge."

Figure 2 illustrates one theme and fourteen subthemes associated with the characteristics of STEM practitioners. According to subthemes STEM practitioners should be patient, curious, sophisticated, innovative, task oriented, well disciplined, adaptable, lifelong learner, and interdisciplinary. Additionally, STEM practitioners should have communication skills, computational thinking skills, passion and perseverance, technical pedagogical content knowledge and analytical thinking. The theme is related to various characteristics of STEM practitioners, the unique nature of

STEM. It can be estimated that characteristics of STEM practitioners are multifaceted, encompass various dimensions and requires analytical thinking skills.

Educational Value of STEM Practices

Regarding the educational value and contribution of STEM practices in the educational process, participants emphasized that STEM practices contribute to peer collaboration, transferring knowledge and skills acquired throughout the education life to work life, starting to enjoy a subject that the student previously had no interest in, being involved with technology and science, providing the opportunity to better understand the relationship between events, the contribution of mathematics and engineering education, and discovering new inventions.

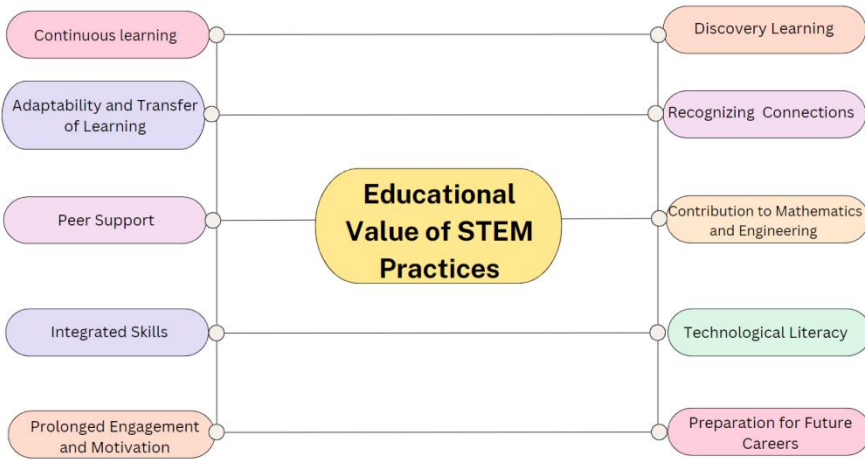


Figure 3. Themes and subthemes associated with educational value of STEM practices

STEMP1: "I noticed that students expressed different views and their curiosity was aroused in the relationship between traffic lights and logic, which was our first quarter homework. The collaboration process was very positive. They saw the contribution of the project to the education they received in mathematics and engineering."

STEMP3: "It allows students to discover new inventions and better understand the relationship between events."

STEMP5: "It is effective in students developing themselves and gaining experience. The knowledge and skills gained during the education are transferred to the business life and students are brought to a certain level. STEM is very effective in this regard."

STEMP7: "It also provides peer support, problem-solving skills, and being intertwined with technology and science for students."

STEMP8: "Since it combines two different lessons, it attracts students' attention more. They begin to love the lesson they are not interested in this way."

Based on Figure 3, the results show that there is one main theme and ten subthemes under the educational value of STEM practices. The main subcategories include continuous learning, continuous learning, adaptability and transfer of learning, peer support, integrated skills, prolonged engagement and motivation, discovery learning, recognizing connections, contribution to mathematics and engineering, technological literacy, preparation for future careers. It can be extracted from the results that educational value of STEM practices is related to the nature of STEM, the characteristics of students, the distinctive features of teaching and requires critical thinking skills.

Assessment of STEM Practices

In this section, the strategies, methods, and techniques employed by STEM practitioners to evaluate STEM applications, as well as their opinions, were delineated. The participants mostly emphasized that the strategies, methods, and techniques used to evaluate STEM applications include rubrics, design activities such as product demonstration videos and presentations, tests related to the topic, open-ended questions, peer assessment tools, brainstorming, semi-structured interviews, true/false questions, and student documents. These assessment techniques were given in Figure 4 and in the following excerpts.

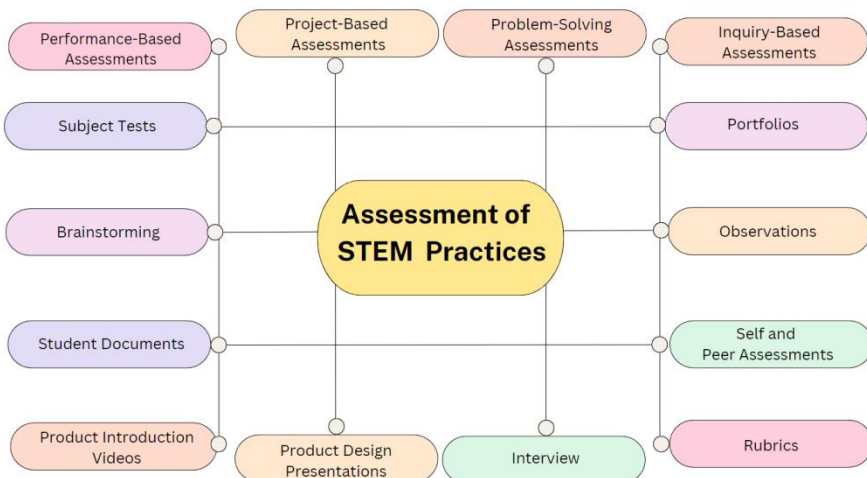


Figure 4. Themes and subthemes associated with the assessment of STEM practices

STEMP1: "The most effective method I used was to let students work alone in the STEM workroom for certain time periods. I noticed that more creative ideas emerged when they were free from a teacher's constant direction."

STEMP2: "I used rubrics, product introduction videos, and product presentations."

STEMP3: "Social gain rubric, teamwork rubric, and a test related to the topic were applied."

STEMP4: "Question-answer method, brainstorming, and collaborative learning were applied."

STEMP5: "Original ideas are important. Rubrics, short question-answer sessions, performance evaluations, and a small number of tests can be used for evaluation."

Figure 4 illustrates one theme and fourteen subthemes associated with the assessment of STEM practices. According to subthemes assessment of STEM practices can be based on performance-based assessments, project-based assessments, problem-solving assessments, inquiry-based assessments, self and peer assessments, portfolios, observations, rubrics, interview, product design presentations, product introduction videos, student documents, brainstorming, subject tests. The theme revolves around the diverse and distinctive characteristics of assessing STEM practices. It can be deduced that the assessment of STEM practices is intricate and encompasses multiple dimensions.

Discussion, Conclusion, and Implications

STEM practices emphasize the ability to ask questions, investigate problems, and develop solutions. This involves critical thinking, analysis, and experimentation to explore and understand phenomena. STEM practitioners often work in teams to solve complex problems. Effective collaboration involves sharing ideas, working together, and leveraging each team member's expertise. Communication skills, both written and oral, are essential for sharing findings and presenting solutions. It is important to note that assessing STEM practices goes beyond traditional tests and exams. It involves a combination of formative and summative assessment methods that provide a comprehensive picture of students' knowledge, skills, and abilities in STEM domains. Assessments should align with the goals and objectives of STEM education, promoting a deeper understanding of concepts, critical thinking, problem-solving skills, and the application of knowledge to real-world situations. This study aims to delineate characteristics of STEM practices and STEM practitioners, educational value of STEM practices and evaluation process of STEM practices. Descriptive

content and thematic analysis were used to identify themes, subthemes and in vivo codes.

The Features of STEM Practices

In the present study, the participants emphasized that STEM applications generally involve using technology, encouraging collaborative work, promoting mutual assistance, fostering critical thinking, increasing productivity, facilitating interdisciplinary solidarity, enhancing creativity, strengthening communication, promoting peer understanding, and encouraging cognitive thinking to address contemporary problems. Felix and Harris (2010) highlighted the importance of STEM subjects and pedagogical knowledge for teachers. Acar et al., (2018) prioritize students' skills and levels of competence over their amount of knowledge, given that access to information is relatively straightforward in today's environment. It is evident that students who rely solely on acquiring knowledge will not be able to participate in the future world, as a significant part of the world in the near future will consist of components such as artificial intelligence, augmented reality, and robotics. 21st-century skills are now at the center stage. It is crucial for students to develop skills such as collaboration, creativity, critical thinking, and problem-solving at an early age. The STEM approach is a strategy to acquire these skills. STEM education is a collaborative work philosophy that is based on the application of knowledge and provides students with in-depth and valuable real-world experiences. STEM education typically focuses on science and mathematics but also includes technology and engineering, based on these two principles (Bybee, 2010; Gomez & Albrecht, 2014).

The Features of STEM Practitioners

Participants emphasized that a STEM practitioners should have a curiosity about the STEM profession, be a good educator, be solution-oriented, have strong student communication skills, know how to relate their field to other subjects, promote critical thinking, know how to effectively use mathematics in engineering, develop individuals who work in line with the requirements of the digital age, have a broad imagination, possess a high level of general culture, be innovative, think analytically, be disciplined, and patient. The literature in the field also supports the data obtained in this study. In the literature review, teachers highlighted the need for understanding the subject matter, pedagogical knowledge, engineering knowledge, and integrative knowledge to become a STEM LT (Saxton et al., 2014; Shulman, 1986). Additionally, a good STEM LT strongly emphasizes 21st-century skills, patience, and efficient time management. A talented STEM LT should also be familiar with the STEM pedagogical content when the literature is evaluated (Saxton et al., 2014; Shulman, 1986). Teachers have also claimed that the education provided in colleges is insufficient for STEM education. It is acknowledged that there are significant gaps in education, especially in engineering and technology. In this sense, our study is

differentiated. Because our study includes interviews with teachers who have undergone the STEM LTPDP, that is, teachers who have received STEM education. Teachers need to be particularly skilled in areas such as education and teamwork. Kennedy et al., (2008) claim that a solid understanding of materials and methodology is necessary for competent STEM education. Findings of the present study is concurrent with existing literature.

Educational Value of STEM Practices

The views of teachers on the contribution of STEM applications to the education process are explored. Participants underscored that STEM applications provide peer support, enable the transfer of knowledge and skills acquired throughout the educational life to the world, help students to start liking a subject they are not interested in, ensure being involved in technology and science, enable the discovery of new inventions, provide the opportunity to understand the relationship between events better, contribute to the education received in mathematics and engineering, and enable the discovery of new inventions. When the studies in the literature are examined, it is seen that problem-solving skills are individually addressed, and students receiving STEM education are more successful in mathematics and problem-solving (Çorlu & Aydın, 2016). Students specializing in STEM fields are master problem solvers who apply their expertise in new environments. When testing the capacity to answer non-routine questions, routine, well-structured activities were used to measure students' skills in mathematics and science. STEM education helps students to achieve desired results in the problem-solving process when they are presented with non-routine challenges they may encounter in daily life (Çorlu & Aydın, 2016). Thus, it can be said that children who gain problem-solving skills with non-routine problems will easily solve routine problems and be successful in mathematics. In addition, the relationship between mathematics achievement and science problem-solving skills can also be interpreted as STEM education being based on an interdisciplinary approach, so an increase in problem-solving skills in one lesson can affect the success of another lesson. In this sense, the literature in the field also supports the data obtained in this study.

Assessment of STEM Practices

The strategies, methods, and techniques used by teachers to evaluate STEM applications and their views were explored. The participants emphasized that they used strategies, methods, and techniques such as rubrics, product showcasing videos, product presentations, topic-related tests, open-ended questions, peer evaluation tools, brainstorming, semi-structured interviews, true-false questions, and student documents to evaluate STEM applications. When asked about the strategies, methods, and techniques they used most during STEM applications, the teachers expressed that they used presentation-based learning and research-based learning strategies; problem-based learning and project-based learning methods, and presentation techniques. In STEM education, especially problem-based, project-based learning,

and research-based teaching are used (Yıldırım, 2016). The basis of using these strategies and methods is that students face real-world problems by connecting daily life. When the literature is reviewed, a similar situation is encountered (Felix & Harris, 2010). Alumbaugh (2015) investigated the views of elementary school teachers on STEM education. Project-based learning is especially used by elementary school teachers who state that it helps children develop critical thinking and problem-solving skills. The same study emphasized that using STEM education, especially in student-centered, research-based learning, and project-based learning, has more advantageous results (Gao et al., 2020). Research-based instruction and practical applications will produce the best results in STEM education (Yıldırım, 2018). According to Odabaşı (2018), alternative assessment and evaluation tools that can be used in STEM education are: diary, observation journal, poster, concept map, V diagram, checklist, grading scale, rubric, group evaluation, peer evaluation, and self-evaluation. Assessment and evaluation in STEM education are multidimensional and distributed throughout the process. In our study, in contrast to the research findings in the literature, design activities such as presenting product videos and product presentations stand out based on the responses provided by the practitioners.

This study has several contributions. Firstly, it provides a comprehensive overview of STEM practices. Secondly, it offers a clear understanding of the features of STEM practices and STEM practitioners, educational value of STEM practices and evaluation process of STEM practices. However, this study also has some limitations. Firstly, the study was conducted with only private high school STEM practitioners in İstanbul, and no public school or secondary school STEM practitioners were recruited. The experiences and perceptions STEM practitioners may differ between public and private high school and also those in secondary schools. Thirdly, it is important to acknowledge that the study's sample size, although providing rich descriptions of STEM practitioners perceptions and experiences through semi-structured interviews, is limited. Future research in the field of STEM should strive for broader participant inclusion through the utilization of quantitative and mixed methods approaches. Enlarging the participant pool would enhance the generalizability and statistical strength of the findings. Additionally, to gain a more comprehensive comprehension of the underlying mechanisms that elucidate STEM practices, further research endeavors are warranted. It is essential to delve deeper into the factors and processes that shape the outcomes of STEM practices. Furthermore, considering the exploratory nature of the present study, future research stands to benefit from the development and validation of methodologies that effectively capture the diverse needs of both STEM practitioners and their students within the context of STEM practices.

The purpose of the present study was bilateral. Firstly, it aimed to explore features of STEM and characteristics of STEM practitioners. Secondly, it sought to identify the educational value and assessment of STEM. In general, participants emphasized that STEM aims to use technology, encourage collaborative work, promote critical thinking, increase productivity, facilitate interdisciplinary solidarity, enhance

creativity, strengthen communication, establish peer agreement, foster cognitive thinking, and work towards solving today's problems. Participants will generally be interested in becoming STEM practitioners, good teachers, solution-oriented, possess strong student communication skills, understand how to relate their field to other subjects, develop critical thinking, and understand effective use of mathematics. They emphasized the need to conduct research in the field of engineering and to conduct research in line with the requirements of the digital age. They stressed the need to educate independent, creative, well-cultured, innovative, analytical, disciplined, and patient individuals. Participants generally use strategies, methods, and techniques to evaluate STEM applications, design activities, and related tests. They emphasized that they are student-centered and use graded scoring keys, product introduction videos, product presentations, open-ended questions, peer evaluation tools, brainstorming, semi-structured interviews, and true-false questions. Overall, it would be helpful to add a new field called STEM Leader Teacher Training to the education process in faculties of education so that teachers can receive STEM Leader Teacher Training. The findings of the research highlighted that STEM education includes using technology, promoting teamwork, collaboration, critical thinking, increasing productivity, promoting interdisciplinary solidarity, encouraging creativity, strengthening communication, promoting peer understanding, promoting cognitive thinking, and addressing contemporary problems. In this context, it is necessary to review the curricula of faculties of education in the light of the advantages of STEM education. Especially, including courses related to engineering and technology education in faculties of education is crucial. Regarding technology education, it is clear that placing classes where students will receive education on contemporary concerns, especially coding education, is of paramount importance.

As a conclusion, our results hold implications for policy makers and educators. Policy makers need to ensure that STEM practitioners and STEM practices. Educators need to be aware of STEM practices and its value for educational processes. Additionally, the results provide invaluable contributions to the field of STEM education and will be used to improve the quality of STEM education. Finally, it is essential STEM Leader Teacher Training programs to overhaul their curricula to increase prospective STEM practitioners' skills and competence.

References

- Acar, D., Tertemiz, N., & Taşdemir, A. (2018). The effects of STEM training on the academic achievement of 4th graders in science and mathematics and their views on STEM training. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 505- 513. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018438141>
- Akgündüz, D. (2016). A research about the placement of the top thousand students in STEM fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5), 1365-1377. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1518a>

- Alumbaugh, K. M. (2015). *The perceptions of elementary stem schools in missouri* (Thesis Number.318) [Unpublished doctoral thesis, Lindenwood University- Missouri]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Banks, F., & Barlex, D. (2014). *Teaching STEM in the secondary school: How teachers and schools can meet the challenge*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809921>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Qualitative research methods for the social sciences*. (9th ed.). Pearson.
- Biçer, B. G., Uzoğlu, M., & Bozduğan, A. E. (2018). Scale Development Study for Determining the Views of Science Teachers About STEM. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16),551-574. <https://doi.org/10.26466/opus.461791>
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4,1–8. <https://doi.org/10.1177/2333393617742282>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: a 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35. <http://www.iteea.org/Membership/InternationalMembership/IntTTT.htm>
- Çorlu, M. S. (2012). *A pathway to STEM education: Investigating pre-service mathematics and science teachers at Turkish universities in terms of their understanding of mathematics used in science* [Unpublished doctoral thesis, AveM University- Texas]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Çorlu, M. S. (2017). *Science, technology, engineering and mathematics education with STEM theory and applications*. (1st ed.). Pusula Publishing.
- Çorlu, M. S., & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29. <https://doi.org/10.18404/ijemst.35021>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluatin quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5th ed.). Sage Publication.

- Damayanti, I. A. K. W., Suardani, M., & Sagitarini, L. L. (2022). *The Local Culinary Potential to Support Tourism in Peraan Village Bali: International Conference on Applied Science and Technology on Social Science 2021 (iCAST-SS 2021)*, Samarinda, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220301.052>
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- Felix, A., & Harris, J. (2010). A project-based, STEM integrated: Alternative energy team challenge for teachers. *The Technology Teacher*, 69(5), 29-34. <https://www.learntechlib.org/primary/p/33933/>
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20, 1408–1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An introduction*. (8th ed.). Pearson.
- Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *IJ STEM Ed* 7, 24 <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00225-4>
- Gomez, A., & Albrecht, B. (2014). True STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 73(4), 8-17. <http://www.iteea.org/Membership/InternationalMembership/IntTTT.htm>
- Guzey, S. S., Moore, T. J., Harwell, M., & Moreno, M. (2016). STEM integration in middle school life science: Student learning and attitudes. *Journal of Science Education and Technology*, 25(4), 550-560. <https://www.learntechlib.org/p/176170/>
- Han, S. W. (2015). Curriculum standardization, stratification, and students' STEM-related occupational expectations: Evidence from PISA 2006. *International Journal of Educational Research*, 72, 103-115. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1257946>
- Hebebcı, M. T. (2022). The Effects of Integrated STEM Education Practices on Problem Solving Skills, Scientific Creativity, and Critical Thinking Dispositions. *Participatory Educational Research*, 9(6), 358-379. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.143.9.6>
- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring issues in changing contexts*. (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health*, 40, 23–42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research* 16, 255–256. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>

- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.317>
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7, 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00207-6>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, (1st ed.). Sage.
- MoNE. (2016). *STEM eğitim raporu*. Ministry of National Education.
- Newell, R., & Burnard, P. (2011). *Research for Evidence Based Practice*, (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Odabaşı, Ş. Y. (2018). *Hello STEM an innovative teaching approach*. (1st ed.). Eğitim Publishing.
- OECD. (2012). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OECD Publishing.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. (2nd ed.). Sage.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26. <http://www.iteaconnect.org/Membership/InternationalMembership/IntTTT.htm>
- Sanders, M., & Wells, J. (2010). *Integrative STEM Education*. Virginia Department of Education Webinar, Integrative STEM/Service-Learning, Richmond, VA.
- Saxton, E., Burns, R., Holveck, S., Kelley, S., Prince, D., Rigelman, N., & Skinner, E. A. (2014). A common measurement system for K-12 STEM education: Adopting an educational evaluation methodology that elevates theoretical foundations and systems thinking. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 18-35. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.005>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sivrikaya, S. Ö. (2019). Research of high school students' attitudes of STEM. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 914-934. <https://doi.org/10.26466/opus.547459>

- Smith, J., Bekker, H., & Cheater, F. (2011). Theoretical versus pragmatic design in qualitative research. *Nurse Researcher*, 18(2), 39-51. <https://doi.org/10.7748/nr2011.01.18.2.39.c8283>.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. (1st ed.). The Guilford Press.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P., & Depaeppe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 02. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vasquez, J. A., Comer, M., & Sneider, C. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. (1st ed.). Heinemann.
- Ward, K., Gott, M., & Hoare, K. (2015). Participants' views of telephone interviews within a grounded theory study. *Journal of Advanced Nursing*, 71(12), 2775-2785. <https://doi.org/10.1111/jan.12748>.
- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). The application of AI technologies in STEM education: a systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*, 9, 59. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00377->
- Yager, R. E., & Brunkhorst, H. (2014). *Exemplary STEM programs: designs for success*. NSTA Press. National Science Teachers Association.
- Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi* (Thesis Number.429441) [Unpublished doctoral thesis, Gazi University- Ankara]. Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center.
- Yıldırım, B. (2018). Research on Teacher Opinions on STEM Practices. *The Journal of Education, Theory and Practical Research (JETPR)*, 4(1), 42-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekvad/issue/35893/410906>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. (1st ed.). Guilford Publications.
- Zollman, A. (2012). Learning for stem literacy: stem literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00101.x>

Genişletilmiş Türkçe zet

STEM eğitimi, rencileri 21. yzyl iş gücü gereksinimlerine hazırlamada önemli bir yere sahiptir. Bu alışma, retmenlerin STEM eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma zellikle STEM uygulamalarını sınıflarında uygulayan retmenlerin görüşlerini belirlemek için, okullardaki STEM uygulamalarının genel zelliklerine, STEM lider retmen veya uygulayıcılarının zelliklerine, STEM uygulamalarının eğitimsel değerine ve STEM uygulamalarının değerlendirme sürecine odaklanmaktadır.

Bu alışmada, STEM uygulayıcılarının okullardaki STEM uygulamalarına ilişkin bakış açılarını ortaya koymak için içerik analizi ve tematik analiz yöntemlerini kullanan betimsel nitel araştırma modeli kullanmıştır. Çalışma verileri, 8 STEM uygulayıcısından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Daha nce STEM eğitimi almış sekiz STEM eğitimsi seçilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya davet edilmiştir. Araştırma verileri şubat ve Mart 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen yüz yüze bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler 35 ila 45 dakika sürmüş ve deşifre amacıyla kaydedilmiştir. Katılımcılara STEMP1'den STEMP8'e kadar kod numaraları verilmiştir. Katılımcıların yaşları 28 ile 45 arasında değişmektedir ve ortalama yaşları 33,7'dir. Katılımcıların yedisi kadın, biri erkektir. Katılımcıların ortalama 8,8 yıl olmak üzere minimum 3 yıl ve maksimum 15 yıl retmenlik deneyimi bulunmaktadır. STEM deneyimleri 1 ile 4 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 2,8 yıldır. Betimsel araştırma, özellikle araştırılan konu hakkında sınırlı bilginin olduğu alanlarda, deneyimlerin ve algıların doğrudan açıklamalarını sağlamayı amaçlar (Sandelowski, 2010). Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okuldaki STEM uygulamalarının özellikleri nelerdir?
2. Okuldaki STEM uygulayıcılarının özellikleri nelerdir?
3. Okuldaki STEM uygulamalarının eğitsel değerine ilişkin görüşler nelerdir?
4. Okuldaki STEM uygulamalarının değerlendirme süreci nasıldır?

Çalışmada, dört açık uçlu araştırma sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış anket kullanılarak bireysel görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Verileri analiz etmek ve tekrar eden temaları belirlemek için nitel içerik analizi ve tematik analiz kullanılmıştır (Braun & Clarke, 2022). Bu teknikler sistematik bir kodlama, anlam yorumlama ve temaların tanımlanması yoluyla sosyal gerçekliğin kapsamlı bir tanımını sağlama sürecini içerir (Gall ve diğ., 2007). Betimsel nitel veri analizi süreci verilerin kategorize edilmesini ve ana temaların belirlenmesini içermektedir (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2007, 2012, 2015; Stake, 2010; Yin, 2011).

Çalışmanın veri analiz süreci, Newell ve Burnard (2011) tarafından önerilen analiz sürecine dayanmaktadır. Bu süreçler: (1) Verilerin deşifre edilmesi ve tasnif edilmesi: Veriler önce yazılı bir formata dönüştürülmüş ve ardından cümleler, paragraflar veya

temalar gibi anlamlı birimler halinde tasnif edilmiştir. (2) Görüşmelerden elde edilen ilk verilere kod verilmiş ve daha sonra kodlanan veriler incelenerek örüntüler ve ortak noktalar tespit edilmiştir. (3) Yorum/düşünceler eklenmiş ve kodlanmış veriler daha sonra, verilere ilişkin ek içgörüler sağlamak için yorumlar ve düşüncelerle açıklanmıştır. (4) Benzer ifadeler, kalıplar, temalar belirlemiş ve kodlanan veriler daha sonra benzer ifadeleri, kalıpları ve temaları belirlemek için analiz edilmiştir. (5) Belirlenen temalar daha sonra, araştırma sorularıyla eşleştirilmiştir. (6) Belirlenen temalar ortaya çıkarılmıştır. Mevcut çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından ikili bir strateji uygulanmıştır. İlk olarak, veri toplama için kapsamlı bir uygulama protokolü titizlikle takip edilmiştir. İkinci olarak, bulguların güvenilirliğini artırmak için tüm yazılı metinler katılımcılar tarafından kontrol edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde: STEM uygulamalarının özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri temasında 14 alt tema ortaya koyulmuştur. Katılımcılar çoğunlukla STEM uygulamalarının: teknoloji kullanımı, işbirliğine dayalı öğrenme, dayanışma, eleştirel düşünmeyi teşvik etme, üretkenliği artırma, disiplinler arası çalışmayı sağlama, yaratıcılığı geliştirme, iletişimi güçlendirme, akran dayanışmasını geliştirme, disiplinleri bütünleştirme, üst bilişsel düşünmeyi teşvik etme ve mevcut sorunlara çözüm üretme kavramlarını içerdiğini vurgulamıştır. STEM uygulayıcılarının özellikleri temasında 14 alt tema ortaya koyulmuştur. Katılımcılar genel olarak STEM uygulayıcılarının: mesleğe merak duyması, iyi bir öğretmen olması, çözüm odaklı olması, öğrencilerle iletişimi kuvvetli olması, alanıyla diğer konular arasında ilişki kurmasını bilmesi, eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi, matematiği etkin kullanmayı bilmesi, mühendislikte dijital çağa uygun faaliyetleri yürütebilmesi, geniş hayal gücüne sahip olması, genel kültür düzeyi yüksek olması, yenilikçi olması, analitik düşünebilmesi, disiplinli ve sabırlı olması gerektiğini vurgulamışlardır. STEM uygulamalarının eğitsel değeri ve eğitim sürecine katkısı temasında 10 alt tema ortaya koyulmuştur. Katılımcılar: STEM uygulamalarının akran iş birliğine, eğitim hayatı boyunca edinilen bilgi ve becerilerin iş hayatına aktarılmasına, öğrencinin daha önce ilgi duymadığı bir konudan zevk almaya başlamasına, teknoloji ve bilim ile iç içe olmasına, olaylar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamasına, matematik ve mühendislik eğitimine ve yeni buluşlar tasarlamasına katkı sağladığını vurgulamışlardır. STEM uygulamalarının değerlendirilmesi temasında 14 alt tema ortaya koyulmuştur. Katılımcılar: STEM uygulamalarını değerlendirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin çoğunlukla dereceli puanlama anahtarları, ürün tanıtım videoları ve sunumları gibi tasarım etkinlikleri, konuyla ilgili testler, açık uçlu sorular, akran değerlendirme araçları, beyin fırtınası, yarı yapılandırılmış görüşmeler, doğru/yanlış soruları ve öğrenci doküman ve dosyaları olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, STEM uygulamaları, soru sorma, sorunları araştırma ve çözüm geliştirme becerilerine vurgu yapmaktadır. Olguları keşfetmek ve anlamak için eleştirel düşünme, analiz ve deney yapmayı içermektedir. STEM uygulayıcıları

genellikle karmaşık sorunları çözmek için ekipler halinde çalışırlar. Etkin işbirliği, fikir paylaşımı, birlikte çalışma ve her ekip üyesinin uzmanlığından yararlanmayı içermektedir. Bulguları paylaşmak ve çözümler sunmak için hem yazılı hem de sözlü iletişim becerileri gereklidir. STEM uygulamalarını değerlendirebilmek geleneksel değerlendirme araçlarının ötesine geçmek gerektiğinin farkında olmak gereklidir. Öğrencilerin STEM alanlarındaki bilgi, beceri ve yeteneklerinin kapsamlı olarak ortaya koyan süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerinin bir kombinasyonunu içermektedir. Değerlendirmeler, STEM eğitiminin amaç ve hedefleriyle uyumlu olmalı, kavramların daha derinden anlaşılmasını, eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerilerini ve bilginin gerçek dünyadaki durumlara uygulanmasını teşvik etmelidir. Araştırma bulguları politikacılar ve eğitimciler için anlamlı çıkarımlar barındırmaktadır. Eğitim politikalarına yön veren karar vericiler ve eğitimciler, STEM uygulayıcılarını ve STEM uygulamalarını eğitime egemen kılmak için çalışmalar yapmalıdır. Eğitimcilerin STEM uygulamalarının ve eğitim süreçleri için değerinin farkında olmaları önemlidir. Ayrıca, araştırma sonuçları STEM eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacak ve STEM eğitiminin kalitesini artırmak için kullanılabilir. Son olarak, STEM Lideri Öğretmen Yetiştirme programlarının, müstakbel STEM uygulayıcılarının beceri ve yeterliliklerini artırmak için eğitim programlarının gözden geçirmeleri önem arz etmektedir.

Öğretim Programları Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Seyit Bilal Güneş**, Faysal Özdaş***

Makale Geliş Tarihi: 31/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 09/08/2023

Erken Görünüm Tarihi: 24.10.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1274655

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin ölçülmesi için geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmektir. Araştırma Mardin ili ve ilçelerinde görevli ortaokul öğretmenleri ile betimleyici tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Sekiz yetkinlik alanı ve 86 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek için uzman kanısından yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için 444 veriye açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak iki madde elenmiştir. Elde edilen yapının doğruluğunu test etmek amacıyla 640 veriye birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır ve ortaya çıkan model uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda model uyum indekslerinin mükemmel uyum ile kabul edilebilir uyum düzeylerinde oldukları görülmüştür. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için yetkinlik alanlarının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizler sonucunda, bu çalışma öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin ölçülmesi açısından 8 farklı ölçek olarak yeterli derecede geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu alana ilişkin yapılacak çalışmalarda ölçeklerin kullanılabilceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, anahtar yetkinlikler, ölçek

Evaluating Competency Areas in Curriculum Teacher Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to measure eight key competencies in the curriculum. The study was conducted with secondary school teachers working in Mardin province and its districts by using the descriptive survey method. Expert opinion was sought for the five-point Likert-type scale consisting of eight competency areas and 86 items. Exploratory factor analysis was applied to 444 data to test the construct validity

* Bu çalışma 2022 yılında Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ danışmanlığında, Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen “Öğretim programlarında yer alan yetkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tez verilerinden üretilmiştir.

** Dicle Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (DR), Diyarbakır, Türkiye, seyitbilal.gunes@hotmail.com, ORCID: [0000-0003-0694-0936](https://orcid.org/0000-0003-0694-0936)^{id}

*** Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin, Türkiye, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2261-9504](https://orcid.org/0000-0002-2261-9504)^{id}

Kaynak Gösterme: Güneş, S. B. & Özdaş, F. (2023). Öğretim programları yetkinlik alanlarının değerlendirilmesi öğretmen ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1118-1153.

of the scale, and two items were eliminated using the varimax rotation method. In order to test the accuracy of the structure, first level confirmatory factor analysis was applied to 640 data and the resulting model fit indices were examined. It was found that the model fit indices were at the levels of perfect fit and acceptable fit. To determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha reliability coefficients of the competence areas were calculated. As a result of all analyzes, it was concluded that this study is valid and reliable enough as 8 different scales in terms of measuring eight key competencies in the curriculum. It has been suggested that scales can be used in studies to be conducted on the subject.

Keywords: Curriculum, key competencies, scale

Giriş

21. yüzyılda artan nüfus, değişen roller ve toplum dinamikleri, teknolojinin de gelişmesiyle küresel anlamda güçlü olmak isteyen ulusların ön plana çıkma çabaları, hedeflenen kitleye ulaşması adına kapsayıcılığı yüksek olan eğitim ortamlarından geçmektedir (Ağaoğlu & Demir, 2020). Bu ortamların oluşturduğu insan popülasyonunun ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda, bunları gerçekleştirmek üzere bireye istendik davranışlar kazandırmak adına sahip olması gerektiği bilgi, yetkinlik ve değerleri kapsayan öğretim programları bu görevi üstlenmektedir. Kendisinden beklenen bu görevi yerine getirmek amacıyla yaşam boyu öğrenme ilkesine bağlı kalınarak insan gelişiminin her evresinde kendini güncelleyen ve dinamik bir yapıya sahip olan öğretim programları (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), güçlü ulusların sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve eğitsel parametrelerinde bireyin sahip olduğu bilgi ve yetkinliklerin farkında olarak eylemlerine devam etmektedir (Güneş, 2022).

Son yıllardaki teknolojik, bilimsel gelişim ve değişimler öğrenenlerin sadece bilgi sahibi olmaları değil aynı zamanda edindikleri bu bilgileri toplumda üretken, problem çözebilen, takım halinde çalışabilen, girişimci, inovatif niteliklere sahip birer birey olmalarını sağlayacak olan becerileri de önemli ölçüde değiştirmiştir (Tezcan, 2020). Bireylerin değişen ihtiyaçları, öğrenme faaliyetini kısa süreli bir eylem olmaktan çıkararak yaşam boyu devam eden bir etkinlik haline getirmektedir (Yalkın & Işık, 2019). Bilgi, beceri, yetkinlik ve değerler bütünü ile eğitim sistemlerinin hem okul içinde hem de okul dışında yaşamın her alanında yol göstericisi olan öğretim programlarının sahip olduğu bu farkındalık ile kitleleri yürütebilme, geliştirebilme ve değiştirebilme gücünü içinde barındırması nedeniyle toplumların geleceğinin inşasında mühim bir role sahiptir (Güneş, 2022). Bu durumun gerçekleşebilmesi ise öğrenci, öğretmen, aile, okul, sosyal çevre, medya gibi faktörlerin bir araya gelmesi ve tüm bu bileşenlerin birlikte hareket etmesi ile anlam kazanmakta ve hedeflenen durumdan en yüksek verimin elde edilmesi öğretim programlarının hedeflenene uygun oluşuyla mümkün olmaktadır (Özdaş, 2019). Nitekim bir öğretim programının başarılı olabilmesi, bireyden istenilen davranışları kazandırabilme düzeyine bağlıdır (Senemoğlu, 2020).

Günümüzde bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarındaki değişimler, öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilikler öğretim programlarının hedeflediği bireyden beklenen rolleri de değiştirmiştir (Güneş, 2022). Bu değişimler karşısında girişimci, kararlı, duygudaş, sade ve anlaşılır bir ruhla bilgiyi üretme, gerçek yaşamda kullanma, problem çözme, okuduğunu anlama, düşündüğünü çözümlenme, söylediğini aktarabilme, aktarılanı sorgulama, sosyal ve kültürel değerlere katkı sağlama ve bunlardan ürün elde edebilme bilgi ve becerisine sahip bireylerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bireylerin eleştirel, analitik, yaratıcı, pratik, iraksak, yakınsak ve global düşünme yetkinliklerine sahip olabilmesi elbette öğretimin anlamlı, verimli, işlevsel, genellenebilir, sürdürülebilir ve diğer disiplinlerle bütünleşmiş nitelik ve nicelikleriyle mümkündür (MEB, 2018). Bu doğrultuda, hem bireysel hem de toplumsal olarak pek çok alanda yetkin bir vatandaş olma yolunda bireylerin edinmesi gerektiği bu davranış ve beceriler öğretim programlarında anahtar yetkinlikler olarak yer almaktadır. Anahtar yetkinlikler tüm bireylerin kişisel memnuniyet ve gelişim, istihdam edilebilirlik, sosyal içermeye, sürdürülebilir yaşam tarzı, huzurlu toplumlarda başarılı yaşam, sağlık bilinçli yaşam yönetimi ve aktif vatandaşlık için ihtiyaç duyduklarıdır (Avrupa Birliği Konseyi, 2018).

2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, yaşam boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin bir tavsiye kararı kabul etmiş ve üye ülkelerin 'Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler - Avrupa Referans Çerçevesini' uygulaması gerektiği ifade edilmiştir. Tavsiye kararı, kabulünden başlanarak yetkinlik temelli eğitim, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için temel başvuru kaynağı olmuştur (Avrupa Birliği Konseyi, 2018). Avrupa Birliği'nin ülke vatandaşlarının sahip olmaları gerektiğini vurguladığı 'anahtar yetkinlikler', bilgi toplumuna katkı sağlayacağı üzere her biri eşit derecede önemli görülmekte olup birçok yetkinlik birbirini destekler nitelikte örtüşmekte ve iç içe geçmektedir (European Union [EU], 2018). Söz konusu çerçevede yer alan bilgi, beceri ve yetkinlikler bireysel, sosyal, ekonomik ve vatandaşlık boyutlarında yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedirler. Bu öğrenmeler örgün, yaygın ve her yerde öğrenme ortamlarında gerçekleşebilmektedir. Burada amaç nitelikleri bütünleştirip koordine etmenin yanı sıra iş gücü piyasası, eğitim-öğretim sistemi ve sivil topluma dair niteliklerin şeffaflığı, erişebilirliği ve kalitesini de iyileştirmektir (European Commission, 2018). Tüm bu gelişmelere müteakip uluslararası alanda günümüzün önemli konularından 21. yüzyıl becerileri de değişen hayat şartları, nüfus yükselişleri, teknolojik gelişmeler ve ilerleyişler, endüstrileşme gibi durumlar karşısında toplumdaki paydaşları ve kurumları etkilemektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Nitekim, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ya da Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslararası Değerlendirmesi (PIAAC) için OECD Programı gibi uluslararası araştırmalar, yetersiz temel becerilere sahip genç ve yetişkinlere ilişkin sürekli yüksek oranlara işaret etmektedir (Avrupa Birliği Konseyi, 2018). Sonuç olarak, ortaya konulan tavsiye kararlar ve OECD raporları bize göstermiştir ki, yaşam boyu öğrenme

açısından temel becerilere yatırım yapmak her zamankinden daha önemli hale gelmiştir.

Küreselde yaşanan gelişmeler göz önüne alındığında, uluslararası alanda olduğu gibi ülkemizde de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) temel alınarak belirlenen ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) tanım ve açıklamalarıyla yer alan anahtar yetkinliklerin, yaşam boyu öğrenme anlayışıyla 21. yüzyıl becerilerine uygun bir şekilde, öğretim programlarına entegre edilmeleri ve bunların bireylere kazandırılması gerekli hale gelmiştir. Öğretim programlarında yer alan bu sekiz anahtar yetkinlik; “*Ana Dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik, Kültürel Farkındalık ve İfade*” şeklindedir (MEB, 2018). Söz konusu anahtar yetkinliklerin ders içeriklerine dâhil edilmesiyle ve buna ilişkin öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi hem çocukların bu becerileri edinmelerini sağlayacak hem de yaşamlarını daha da kolaylaştıracaktır (Yüksel & Taneri, 2020).

Söz konusu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretim programlarında yer alan yetkinliklere ilişkin çalışmalar (Özdaş, 2019; Çalışkan Toyoğlu, 2016; Gencel, 2013; Şahin, Akbaşı & Yanpar Yelken, 2010) olmasına rağmen, anahtar yetkinlikleri ölçen tek çalışma Erkek, Özdaş ve Çakmak (2022) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğretim Programı Yeterlilikleri Yetkinlik Alanı Öğrenci Ölçeği” dir. Öğrenci ölçeği olmasına rağmen, 21. yüzyıl becerilerinin ve sekiz anahtar yetkinliğin, okullarda öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığına dair bir öğretmen ölçeğine rastlanmamıştır. Bu amaçla, öğretim programlarında yer alan yetkinliklere ilişkin farklı değişkenlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılacak sekiz yetkinlik alanı ile ilgili ölçekler geliştirmek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli; araştırılan konu ya da olaya ilişkin örnekleme temsil edebilecek geniş kitlelerin görüşleri alınarak geçmişte veya günümüzde varlığını sürdüren bir durumun betimlenmesini hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2023; Büyükoztürk, 2020). Genel olarak tarama çalışmalarında araştırmacılar, fikir ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemedeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin, öğretim programlarında yer alan anahtar yetkinliklerin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığına dair görüşlerinin ortaya çıkarılması için geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmek amaçlanmış ve bu nedenle tarama modelinin uygulanması uygun görülmüştür.

Araştırma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılı döneminde yapılmıştır. Araştırma, Mardin ili ve ilçelerinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile gerekli izinler alınarak yürütülmüştür. Araştırmada toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizi grubunu 444 öğretmen, doğrulayıcı faktör analizi grubunu da 640 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan uygun örnekleme, evren kapsamındaki öğelerden, nesnelere, elemanlardan veya paydaşlardan kolay erişilebilir ve uygunluk açısından değerlendirilerek araştırmacının araştırmanın örneklemini oluşturacak maddeleri belirlemesini sağlar (Korkmaz, 2021). Araştırma grubu ile ilgili demografik özellikler farklı değişkenler bağlamında aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Değişkenler İle İlgili Bilgiler

	Açımlayıcı Faktör Analizi		Doğrulayıcı Faktör Analizi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Cinsiyet</i>				
Kadın	242	54.5	331	51.8
Erkek	202	45.5	309	48.2
<i>Eğitim Düzeyi</i>				
Lisans	398	89.6	577	90.1
Yüksek Lisans	43	9.7	60	9.4
Doktora	3	0.7	3	0.5
<i>Mesleki Kıdem</i>				
1-5	119	26.8	173	27.0
6-10	155	34.9	209	32.7
11-15	88	19.8	132	20.6
16-20	56	12.6	77	12.0
21-25	17	3.8	30	4.7
26+	9	2.0	19	3.0
<i>Branş</i>				
Türkçe	74	16.6	108	16.9
Sosyal Bilgiler	40	9.0	72	11.2
İlköğretim Matematik	83	18.7	120	18.8
Fen Bilimleri	60	14.0	85	13.3
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	12	2.7	17	2.6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	9.0	52	8.1
İngilizce	58	13.0	88	13.8
Arapça	4	0.9	5	0.8
Yaşayan Diller ve Lehçeler	2	0.4	3	0.5
Müzik	11	2.4	14	2.2
Görsel Sanatlar	11	2.4	16	2.5
Beden Eğitimi ve Spor	25	5.6	33	5.1
Rehberlik ve Psikolojik Danışman	7	1.5	5	0.8
Teknoloji ve Tasarım	17	3.8	22	3.4
Toplam	444	100	640	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin açımlayıcı faktör analizi için %54,5’i kadın, %45,5’i erkektir. Öğretmenlerin %89,6’sı lisans, %9,7’si yüksek lisans ve %0,7 ’si doktora eğitim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin %26,8’i 1-5, %34,9’u 6-10, %19,8’i 11-15, %12,6’sı 16-20, %3,8’i 21-25 ve %2,0’i 26 ve üstü

mesleki kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin %16,6'sı Türkçe, %9,0'ı Sosyal Bilgiler, %18,7'si İlköğretim Matematik, %14,0'ı Fen Bilimleri, %2,7'si Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, %9,0'ı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %13,0'ı İngilizce, %0,9'u Arapça, %0,4'ü Yaşayan Diller, %2,4'ü Müzik, %2,4'ü Görsel Sanatlar, %5,6'sı Beden Eğitimi ve Spor, %1,5'i Rehberlik ve Psikolojik Danışman ve %3,8'i Teknoloji ve Tasarım branşlarında görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin doğrulayıcı faktör analizi için %51,8'i kadın, %48,2'si erkektir. Öğretmenlerin %90,1'i lisans, %9,4'ü yüksek lisans ve %0,5'i doktora eğitim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin %27,0'ı 1-5, %32,7'si 6-10, %20,6'sı 11-15, %12,0'ı 16-20, %4,7'si 21-25 ve %3,0'ı 26 ve üstü mesleki kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin %16,9'u Türkçe, %11,2'si Sosyal Bilgiler, %18,8'i İlköğretim Matematik, %13,3'ü Fen Bilimleri, %2,6'sı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, %8,1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %13,8'i İngilizce, %0,8'i Arapça, %0,5'i Yaşayan Diller, %2,2'si Müzik, %2,5'i Görsel Sanatlar, %5,1'i Beden Eğitimi ve Spor, %0,8'i Rehberlik ve Psikolojik Danışman ve %3,4'ü Teknoloji ve Tasarım branşlarında görev yaptığı görülmektedir.

Ölçek Geliştirme Aşamaları

1. Aşama: Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirmek amacıyla öncelikle probleme dair bir literatür taraması yapılmıştır. Sekiz anahtar yetkinlik göz önünde bulundurularak yapılan alanyazın incelenmiş ve söz konusu alanda Özdaş 'ın (2019) "Öğretim programlarında yer alan yeterliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi" çalışması ile Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin tanımlarından (MEB, 2018) yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. Aşama: Ölçeğe Ön Uygulamanın Yapılması

Yapılan incelemeler sonucunda maddeler sekiz anahtar yetkinlik altında ayrı temalarda ön uygulama için 86 maddede birleştirilmiştir. Ölçeğin ön uygulama formu 5'li likert tipi formatında hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek için 60 katılımcıya ulaşılarak ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır ve maddelerin ölçek için uygun olup olmadığına bakılmıştır.

3. Aşama: Uzman Görüşüne Sunulması

Uzman görüşü sonucu 86 maddede toplanan taslak ölçek, sekiz anahtar yetkinlik özelinde sekiz temaya ayrılmıştır. Taslak ölçek, maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğini incelemek için program ve ölçme-değerlendirme alanında üç öğretim üyesi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ayrıca maddelerin dil ve anlatımları iki Türkçe

öğretmenine incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve taslak ölçek pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

4. Aşama: Ölçeğin Uygulanması

Ölçek, öğretmen değerlendirmeleri ve uzman görüşleri sonucunda ön uygulaması tamamlanmış olup, 86 madde olarak ortaokul öğretmenlerine uygulanmış ve 444 veriye ulaşılmıştır. Gönüllülük esaslı toplanan veriler, öğretmenlere hem çevrimiçi hem de okul yönetimlerinden gerekli izinler alınarak yüz yüze uygulanmıştır.

5. Aşama: Verilerin Analiz Edilmesi

Ölçeğe son şeklini vermek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmalarda öncelikle ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadığını belirlemek için madde-toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında her bir yetkinlik alanı teması ve yetkinlik temalarında ortaya çıkan faktör/ler için ayrı ayrı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Söz konusu istatistiksel işlemler için SPSS paket programı kullanılmıştır. Sonraki adımda, değişkenleri test etmek amacıyla birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve model uyum indeksleri işe koşularak yapı doğrulanmaya çalışılmıştır. Bu işlemler için ise AMOS programı kullanılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul izni alınmıştır.

Kurul Adı: Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 24.11.2021

Oturum Sayısı: 2021/10-8

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ölçme aracındaki maddelerinin seçimi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin istatistiksel veriler tablolatırılmış ve bu veriler yorumlanarak sunulmuştur.

Ölçme Aracındaki Maddelerinin Seçimi

Ölçme aracındaki maddelerin seçiminde madde-toplam korelasyonu göz önünde bulundurularak madde analizi verileri Tablo 2 de sunulmuştur:

Tablo 2.

Madde-Toplam Korelasyonu Analiz Tablosu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon
S1	,271	S24	,530	S47	,644	S70	,505
S2	,249	S25	,238	S48	,647	S71	,712
S3	,483	S26	,584	S49	,698	S72	,576
S4	,538	S27	,571	S50	,571	S73	,684
S5	,555	S28	,346	S51	,589	S74	,629
S6	,496	S29	,553	S52	,605	S75	,672
S7	,408	S30	,584	S53	,548	S76	,656
S8	,479	S31	,545	S54	,645	S77	,691
S9	,454	S32	,520	S55	,585	S78	,605
S10	,437	S33	,405	S56	,597	S79	,635
S11	,466	S34	,453	S57	,674	S80	,300
S12	,483	S35	,649	S58	,500	S81	,612
S13	,401	S36	,679	S59	,651	S82	,459
S14	,428	S37	,724	S60	,642	S83	,581
S15	,408	S38	,695	S61	,649	S84	,661
S16	,470	S39	,664	S62	,638	S85	,654
S17	,595	S40	,631	S63	,494	S86	,537
S18	,587	S41	,593	S64	,643		
S19	,487	S42	,643	S65	,662		
S20	,554	S43	,589	S66	,605		
S21	,492	S44	,607	S67	,597		
S22	,485	S45	,571	S68	,611		
S23	,489	S46	,676	S69	,653		

Büyüköztürk (2021), madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,30 ve üzerinde olmasının iyi ayırt edici olduğu, gerekli görülmesi halinde 0,20 – 0,30 arasındaki maddelerin teste dahil edilebileceği belirtilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde madde-toplam korelasyonu analiz işlemleri sonucunda taslak ölçekte bulunan 86 maddeden söz konusu durumu karşılamayan maddeye rastlanmamıştır. 0,20 – 0,30 arası 3 madde yetkinlik alanlarının bilgi ve beceri boyutları gözetilerek taslaktan çıkartılmamıştır.

Ölçeğin Geçerliğinin Sağlanması

Örneklem Büyüklüğünün Uygunluğu

Madde-toplam korelasyonu analizi sonucunda belirlenen maddelerin araştırma için örneklem yeterliğini tespit etmede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlı bir düzeyde olup olmadığını gösteren Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır (Can, 2020). Testlerin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Yetkinlik Alanları Bartlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin Değerleri

Yetkinlik Alanı	Faktörler	Bartlett Küresellik Test Değeri	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
Ana Dilde İletişim	Faktör 1 Faktör 2	$\chi^2=962,158$; $sd=15$ ($p=,000$)	,770
Yabancı Dillerde İletişim	Faktör 3	$\chi^2=3022,497$; $sd=28$ ($p=,000$)	,878
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Faktör 4	$\chi^2=2037,743$; $sd=45$ ($p=,000$)	,904
Dijital Yetkinlik	Faktör 5 Faktör 6	$\chi^2=1489,683$; $sd=36$ ($p=,000$)	,822
Öğrenmeyi Öğrenme	Faktör 7 Faktör 8	$\chi^2=4056,151$; $sd=91$ ($p=,000$)	,941
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Faktör 9 Faktör 10 Faktör 11	$\chi^2=5136,111$; $sd=153$ ($p=,000$)	,939
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Faktör 12	$\chi^2=2789,098$; $sd=45$ ($p=,000$)	,917
Kültürel Farkındalık ve İfade	Faktör 13 Faktör 14	$\chi^2=2160,642$; $sd=36$ ($p=,000$)	,850

Tablo 3 incelendiğinde yetkinlik alanı Ana Dilde İletişim temasında KMO=,770; Bartlett test değeri $\chi^2=962,158$; $sd=15$ ($p=,000$), Yabancı Dillerde İletişim temasında KMO=,878; Bartlett test değeri $\chi^2=3022,497$; $sd=28$ ($p=,000$), Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler temasında KMO=,904; Bartlett test değeri $\chi^2=2037,743$; $sd=45$ ($p=,000$), Dijital Yetkinlik temasında KMO=,822; Bartlett test değeri $\chi^2=1489,683$; $sd=36$ ($p=,000$), Öğrenmeyi Öğrenme temasında KMO=,941; Bartlett test değeri $\chi^2=4056,151$; $sd=91$ ($p=,000$), Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler temasında KMO=,939; Bartlett test değeri $\chi^2=5136,111$; $sd=153$ ($p=,000$), İnisiyatif Alma ve Girişimcilik temasında KMO=,917; Bartlett test değeri $\chi^2=2789,098$; $sd=45$ ($p=,000$), Kültürel Farkındalık ve İfade temasında KMO=,850; Bartlett test değeri $\chi^2=2160,642$; $sd=36$ ($p=,000$) elde edilmiş, bu verilerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılacakla birlikte yorumlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü KMO değerinin 0,60'tan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması ($p<0,05$), verilerin faktör analizinin ölçeğin tüm boyutları için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2021).

Yapısal Geçerlik

Yapısal geçerlik, bir değişkenin diğer değişkenlerle olan kavramsal ilişkileri ile ilgilidir (DeVellis, 2022). Yapısal geçerlik, bir ölçme aracında bulunan maddelerin hangi kavram ya da özellikleri ölçtüğünü ve ölçme aracının ne kadar doğru ölçtüğünü ortaya çıkarmaya çalışır (Karagöz & Bardakçı, 2020). Yapısal geçerliğini test etmek için kullanılan faktör analizi, aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek, ölçme işlemini en az sayıda faktör ile açıklamaya çalışan istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2021). Faktör analizi, açımlayıcı (exploratory) ve

doğrulamayı (confirmatory) olmak üzere iki şekilde uygulanabilmektedir. Bu doğrultuda, öğretim programı yetkinlik alanlarının değerlendirilmesi öğretmen ölçeğinin taslağından elde edilen formun kavramsal yapısını ortaya çıkarmak ve özgün formunda belirlenen yapıyı doğrulamak amacıyla sırasıyla açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi; çok sayıda değişkeni, belirli sayıda gruplara ayırarak, her bir grubun içindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi en yüksek, gruplar arasındaki ilişkiyi ise en düşük yaparak, grupları yeni değişkenlere dönüştüren ve örtük boyutları ortaya çıkararak, fazla sayıdaki veri grubunu sadeleştirmeyi amaçlayan bir analiz türüdür (Karagöz, 2019). Ölçme aracı için gerçekleştirilen analizlerde ilk olarak elde edilen veri grubunun faktör analizine uygun olup olmadığı incelenir (Erkek & Çakmak, 2021). Bu doğrultuda, farklı görüşler olmasının yanında örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 ile 10 katı arasında genel bir algı oluşurken, en az 300 örneklem sayısının kararlı sonuçlar vereceği belirtilmiştir (Can, 2020; Karagöz, 2019; Aksu, Eser & Güzeller, 2017). Buna göre çalışmanın örneklem sayısı (N=444) yeterli görülmüştür. Diğer taraftan, verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2021). İstatistiksel olarak KMO değerinin 0,60 ve üzeri olması istenen bir durumdur (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırmada yapılan analizler sonucu ölçme aracındaki sekiz yetkinlik alanının hepsinde bu değer üzerinde (,770 - ,941) bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ölçme aracındaki temalardan elde edilen ki-kare değerlerinin yeterince anlamlı olduğu görülmüştür [$\chi^2=962,158 - 5136,111$; $p<.01$].

Ölçeğin faktörleştirme aşamasında temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi tekniğinde amaç bir değişkeni azaltma ve anlamlı yapılara ulaşmaktır (Büyüköztürk, 2021). Daha sonra, faktörlerin birbirleri ile olan korelasyonlarına engel olmak için döndürme yöntemlerinden dik (orthogonal) döndürme uygulanmıştır (Karagöz, 2019). Yorumlanabilirliği ve sık kullanımı göz önünde bulundurularak dik döndürme yaklaşımlarından “Varimax” yöntemi işe koşularak, faktör yük değerlerindeki varyansların en yüksek seviyede olması sağlanmıştır (Tabachnick & Fidel, 2007; Akt. Nayır, 2013). Faktör yük dağılımını daha net inceleyebilmek için yapılan Varimax döndürme yöntemi (Yavuz Konokman & Yanpar Yelken, 2014) sonucu faktör yükü kriteri olan 0,33’ü sağlamayan ve birden fazla faktörle ilişkisinde farkı 0,10’dan küçük olan maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır (Can, 2020). Bu doğrultuda, araştırmada 0,33 kriterini sağlayamayan iki madde elenerek, ölçme aracında 84 madde kalmıştır. Bu durumlara ek olarak faktör sayısının belirlenmesinde öz değerin (eigen value) 1’den büyük olmasına dikkat edilmiş ve bu değerlere dayalı olarak çizgi grafikleri (scree plots) incelenmiştir (Büyüköztürk, 2021). Ayrıca faktörlerin varyans açıklama oranlarına bakılarak her bir temadan elde edilen faktörün veya faktörlerin açıkladığı varyans ve bunların toplam

varyansı açıklamaya verdiği katkıya ulaşılmıştır. Toplam varyansın %40 veya daha fazlasını açıklayan faktör yükleri geçerli bir analiz olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994; Akt. Cabı & Yalçınalp, 2013).

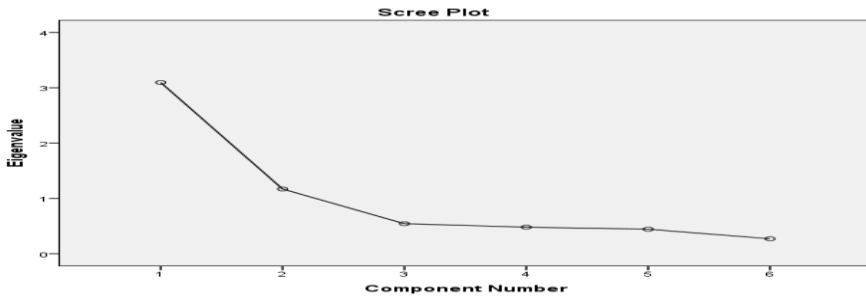
Yapılan analizler sonucunda yetkinlik alanları Ana Dilde İletişim teması 2 faktör, Yabancı Dillerde İletişim teması 1 faktör, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler teması 1 faktör, Dijital Yetkinlik teması 2 faktör, Öğrenmeyi Öğrenme teması 2 faktör, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler teması 3 faktör, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik teması 1 faktör ve Kültürel Farkındalık ve İfade teması 2 faktör olacak şekilde ortaya çıkmıştır. Yetkinlik alanlarının döndürme sonucu oluşan faktör analizi istatistikleri aşağıda tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır:

Tablo 4.

Ana Dilde İletişim Teması Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin	
		Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
1	2,639	43,976	43,976
2	1,627	27,123	71,099

Tablo 4 incelendiğinde, Ana Dilde İletişim temasının iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu, birinci faktörün 4 ve ikinci faktörün 2 maddede toplandığı görülmüştür. Faktör 1 toplam varyansın %43,976'sını, Faktör 2 ise %27,123'ünü oluşturmuş ve bu iki faktör bu temanın toplam %71,099'unu meydana getirmiştir. Faktörlerin öz değerlerine bakıldığında %1'den büyük oldukları anlaşılmıştır ($\lambda=2,185$; $\lambda=1,627$). Ayrıca Ana Dilde İletişim temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 2 faktör ve 6 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 1):



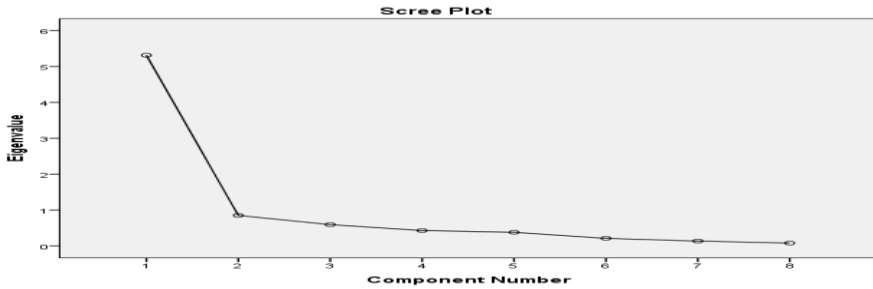
Şekil 1. Ana dilde iletişim yamaç eğim grafiği

Tablo 5.

Yabancı Dillerde İletişim Teması Faktörün Varyans Açıklama Yüzdesi ve Öz Değeri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin	
		Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
1	5,314	66,422	66,422

Tablo 5 incelendiğinde, Yabancı Dillerde İletişim temasının tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve faktörün 8 maddede toplandığı görülmüştür. Bu faktör toplam varyansın %66,422'sini meydana getirmiştir. Faktörün öz değerine bakıldığında %1'den büyük olduğu anlaşılmıştır ($\lambda=5,314$). Ayrıca Yabancı Dillerde İletişim temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 1 faktör ve 8 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 2):



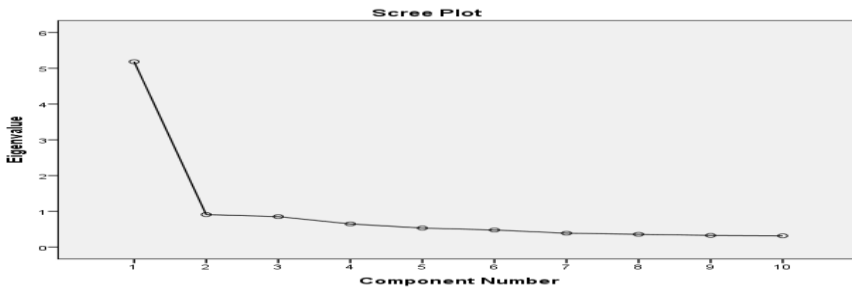
Şekil 2. Yabancı dillerde iletişim yamaç eğim grafiği

Tablo 6.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Teması Faktörün Varyans Açıklama Yüzdesi ve Öz Değeri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
1	5,185	51,848	51,848

Tablo 6 incelendiğinde, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler temasının tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve faktörün 10 maddede toplandığı görülmüştür. Bu faktör toplam varyansın %51,848'ini meydana getirmiştir. Faktörün öz değerine bakıldığında %1'den büyük olduğu anlaşılmıştır ($\lambda=5,185$). Ayrıca Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 1 faktör ve 10 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 3):



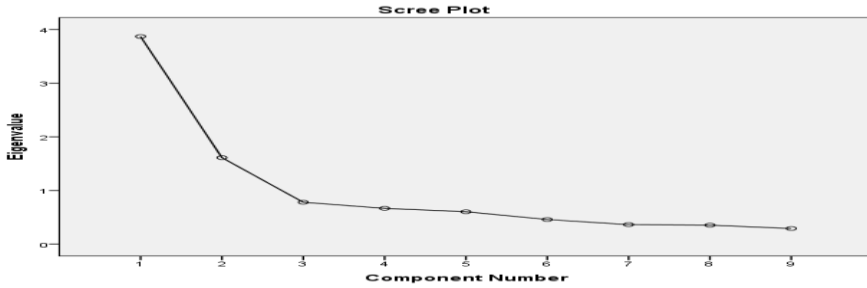
Şekil 3. Matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler yamaç eğim grafiği

Tablo 7.

Dijital Yetkinlik Teması Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin	
		Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
1	3,146	34,953	34,953
2	2,337	25,962	60,915

Tablo 7 incelendiğinde, Dijital Yetkinlik temasının iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu, birinci faktörün 5 ve ikinci faktörün 4 maddede toplandığı görülmüştür. Faktör 1 toplam varyansın %34,953'ünü, Faktör 2 ise %25,962'sini oluşturmuş ve bu iki faktör bu temanın toplam %60,915'ini meydana getirmiştir. Faktörlerin öz değerlerine bakıldığında %1'den büyük oldukları anlaşılmıştır ($\lambda=3,337$; $\lambda=2,337$). Ayrıca Dijital Yetkinlik temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 2 faktör ve 9 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 4):



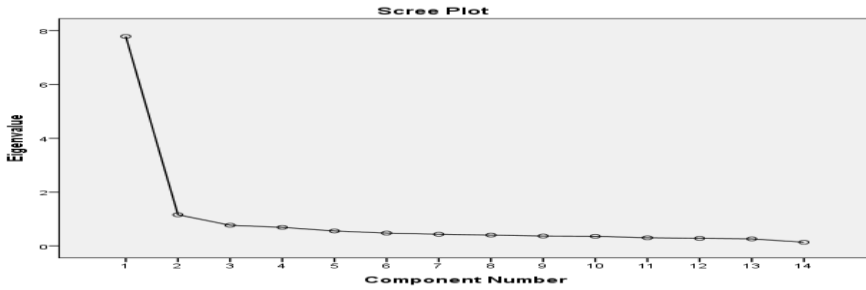
Şekil 4. Dijital yetkinlik yamaç eğim grafiği

Tablo 8.

Öğrenmeyi Öğrenme Teması Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin	
		Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
1	4,489	32,066	32,066
2	4,457	31,838	63,904

Tablo 8 incelendiğinde, Öğrenmeyi Öğrenme temasının iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu, birinci faktörün 8 ve ikinci faktörün 6 maddede toplandığı görülmüştür. Faktör 1 toplam varyansın %32,066'sını, Faktör 2 ise %31,838'ini oluşturmuş ve bu iki faktör bu temanın toplam %63,904'ünü meydana getirmiştir. Faktörlerin öz değerlerine bakıldığında %1'den büyük oldukları anlaşılmıştır ($\lambda=4,489$; $\lambda=4,457$). Ayrıca Öğrenmeyi Öğrenme temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 2 faktör ve 14 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 5):



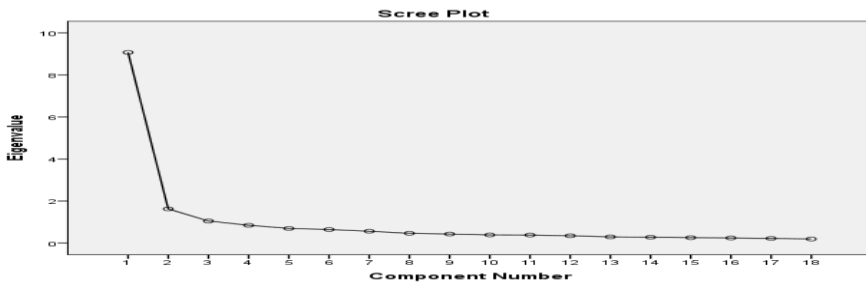
Şekil 5. Öğrenmeyi öğrenme yamaç eğim grafiği

Tablo 9.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Teması Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
1	4,354	24,187	24,187
2	4,237	23,541	47,728
3	3,152	17,509	65,236

Tablo 9 incelendiğinde, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler temasının üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu, birinci faktörün 7, ikinci faktörün 6 ve üçüncü faktörün 5 maddede toplandığı görülmüştür. Faktör 1 toplam varyansın %24,187'sini, Faktör 2 %23,541'ini, Faktör 3 ise %17,509'unu oluşturmuş ve bu üç faktör bu temanın toplam %65,236'sını meydana getirmiştir. Faktörlerin öz değerlerine bakıldığında %1'den büyük oldukları anlaşılmıştır ($\lambda=4,354$; $\lambda=4,237$; $\lambda=3,152$). Ayrıca Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 3 faktör ve 18 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 6):



Şekil 6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler yamaç eğim grafiği

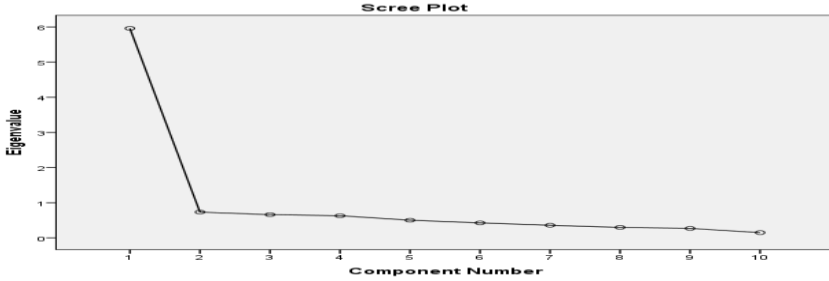
Tablo 10.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Teması Faktörün Varyans Açıklama Yüzdesi ve Öz Değeri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin Yüzdesi	Varyansa Katkısına İlişkin Birikimli Yüzdesi
---------	----------	------------------------------------	--

1	5,961	59,605	59,605
---	-------	--------	--------

Tablo 10 incelendiğinde, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik temasının tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve faktörün 10 maddede toplandığı görülmüştür. Bu faktör toplam varyansın %59,605'ini meydana getirmiştir. Faktörün öz değerine bakıldığında %1'den büyük olduğu anlaşılmıştır ($\lambda=5,961$). Ayrıca İnisiyatif Alma ve Girişimcilik temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 1 faktör ve 10 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 7):



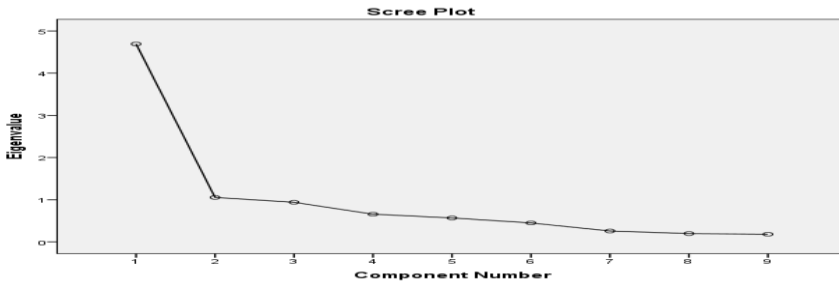
Şekil 7. İnisiyatif alma ve girişimcilik yamaç eğim grafiği

Tablo 11.

Kültürel Farkındalık ve İfade Teması Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Bileşen	Öz Değer	Varyansa Katkısına İlişkin	
		Yüzdeleri	İlişkin Birikimli Yüzdeleri
1	3,305	36,718	36,718
2	2,441	27,123	63,842

Tablo 11 incelendiğinde, Kültürel Farkındalık ve İfade temasının iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu, birinci faktörün 5 ve ikinci faktörün 4 maddede toplandığı görülmüştür. Faktör 1 toplam varyansın %36,718'ini, Faktör 2 ise %27,123'ünü oluşturmuş ve bu iki faktör bu temanın toplam %63,842'sini meydana getirmiştir. Faktörlerin öz değerlerine bakıldığında %1'den büyük oldukları anlaşılmıştır ($\lambda=3,305$; $\lambda=2,441$). Ayrıca Kültürel Farkındalık ve İfade temasının, yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelendiğinde de 2 faktör ve 9 maddeden oluştuğu değerlendirilmiştir (Şekil 8):



Şekil 8. Kültürel farkındalık ve ifade yamaç eğim grafiği

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçek 84 madde ve 8 temadan oluşmaktadır. Yetkinlik alanlarını gösteren tabloda maddeler ve maddelerin faktör yük aralıkları değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Maddelerinin Faktör Yük Aralıkları Değerleri

Yetkinlik Alanı	Faktörler	Madde Sayısı ve Maddeler	Faktör Yük Aralığı Değerleri
Ana Dilde İletişim	Faktör 1	S3, S4, S5, S6	,483 - ,555
	Faktör 2	S1, S2	,249 - ,271
Yabancı Dillerde İletişim	Faktör 3	S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14	,401 - ,483
	Faktör 4	S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24	,408 - ,595
Dijital Yetkinlik	Faktör 5	S26, S27, S29, S30, S31	,545 - ,584
	Faktör 6	S25, S28, S33, S34	,238 - ,453
Öğrenmeyi Öğrenme	Faktör 7	S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48	,571 - ,676
	Faktör 8	S35, S36, S37, S38, S39, S40	,631 - ,724
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Faktör 9	S50, S51, S52, S53, S54, S55, S56	,571 - ,645
	Faktör 10	S57, S59, S60, S61, S62, S65	,638 - ,674
İnsiyatif Alma ve Girişimcilik	Faktör 11	S58, S63, S64, S66, S67	,494 - ,643
	Faktör 12	S68, S69, S70, S71, S72, S73, S74, S75, S76, S77	,505 - ,712
Kültürel Farkındalık ve İfade	Faktör 13	S82, S83, S84, S85, S86	,459 - ,661
	Faktör 14	S78, S79, S80, S81	,300 - ,635

Toplamda sekiz yetkinlik alanından oluşan öğretim programı yetkinlik alanlarının değerlendirilmesi öğretmen ölçeğinin 14 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. 1. Faktör ,483 - ,555 yük aralığında dört maddeden (S3, S4, S5, S6), 2. Faktör ,249 - ,271 yük aralığında iki maddeden (S1, S2); 3. Faktör ,401 - ,483 yük aralığında sekiz maddeden (S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14); 4. Faktör ,408 - ,595 yük aralığında

10 maddeden (S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24); 5. Faktör ,545 - ,584 yük aralığında beş maddeden (S26, S27, S29, S30, S31), 6. Faktör ,238 - ,453 yük aralığında dört maddeden (S25, S28, S33, S34); 7. Faktör ,571 - ,676 yük aralığında sekiz maddeden (S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48), 8. Faktör ,631 - ,724 yük aralığında altı maddeden (S35, S36, S37, S38, S39, S40); 9. Faktör ,571 - ,645 yük aralığında yedi maddeden (S50, S51, S52, S53, S54, S55, S56), 10. Faktör ,638 - ,674 yük aralığında altı maddeden (S57, S59, S60, S61, S62, S65), 11. Faktör ,494 - ,643 yük aralığında beş maddeden (S58, S63, S64, S66, S67); 12. Faktör ,505 - ,712 yük aralığında 10 maddeden (S68, S69, S70, S71, S72, S73, S74, S75, S76, S77); 13. Faktör ,459 - ,661 yük aralığında beş maddeden (S82, S83, S84, S85, S86), 14. Faktör ,300 - ,635 yük aralığında dört maddeden (S78, S79, S80, S81) ve ölçek toplamda 84 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla temaların Cronbach Alpha (iç tutarlık) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Temaların yanında, ortaya çıkan faktörlere dair iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) ayrı ayrı belirlenmiş ve Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13.

Güvenirlilik Analizi Sonuç Değerleri

Yetkinlik Alanı	Faktörler	Maddeler	Faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri	Temaların Cronbach Alpha Değerleri
Ana Dilde İletişim	Faktör 1	S3, S4, S5, S6	,837	,807
	Faktör 2	S1, S2	,714	
	Faktör 3	S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14	,921	
Yabancı Dillerde İletişim				,921
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Faktör 4	S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24	,896	,896
	Faktör 5	S26, S27, S29, S30, S31	,847	
Dijital Yetkinlik	Faktör 6	S25, S28, S33, S34	,751	,850
	Faktör 7	S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48	,894	
Öğrenmeyi Öğrenme	Faktör 8	S35, S36, S37, S38, S39, S40	,917	,938
	Faktör 9	S50, S51, S52, S53, S54, S55, S56	,892	
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Faktör 10	S57, S59, S60, S61, S62, S65	,914	,941
	Faktör 11	S58, S63, S64, S66, S67	,833	

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Faktör 12	S68, S69, S70, S71, S72, S73, S74, S75, S76, S77	,924	,924
	Faktör 13	S82, S83, S84, S85, S86	,861	
Kültürel Farkındalık ve İfade	Faktör 14	S78, S79, S80, S81	,773	,881

Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha (iç tutarlılık) güvenilirlik katsayısı ile bulunarak, temalar ve temalara ilişkin faktörlerin güvenilirliği hesaplanmış ve istatistiksel sonuçlar verilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değerleri, Ana Dilde İletişim teması için Faktör 1 ,837 ve Faktör 2 ,714; Yabancı Dillerde İletişim teması için Faktör 3 ,921; Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler teması için Faktör 4 ,896; Dijital Yetkinlik teması için Faktör 5 ,847 ve Faktör 6 ,751; Öğrenmeyi Öğrenme teması için Faktör 7 ,894 ve Faktör 8 ,917; Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler teması için Faktör 9 ,892, Faktör 10 ,914 ve Faktör 11 ,833; İnisiyatif Alma ve Girişimcilik teması için Faktör 12 ,924; Kültürel Farkındalık ve İfade teması için Faktör 13 ,861 ve Faktör 14 ,773 olarak hesaplanmıştır.

Ana Dilde İletişim temasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri ,807; Yabancı Dillerde İletişim temasında ,921; Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler temasında ,896; Dijital Yetkinlik temasında ,850; Öğrenmeyi Öğrenme temasında ,938; Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler temasında ,941; İnisiyatif Alma ve Girişimcilik temasında ,924 ve Kültürel Farkındalık ve İfade temasında ,881 olarak bulunmuştur. Ölçek güvenilirliği için Cronbach Alpha değerinin 0.60 – 0.70 arasında olması “kabul edilebilir”, 0.70 – 0.90 arasında “iyi” ve 0.90 ve üzeri ise “mükemmel” derecede güvenilir bulunmaktadır (George & Mallery, 2003; Akt. Kılıç, 2016). Bu durumda, Ana Dilde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik ve Kültürel Farkındalık ve İfade temaları “iyi” derecede; Yabancı Dillerde İletişim, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler ve İnisiyatif Alma ve Girişimcilik temaları “mükemmel” derecede; ayrıca Faktör 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13 ve 14 “iyi” derecede, Faktör 3, 8, 10 ve 12 “mükemmel” derecede güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin geneli incelendiğinde, ortaya çıkan değerlere göre oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Ölçekteki maddelerin rotasyonu sonucunda ortaya çıkan faktörler, değişkenlerin ağırlıklarına dikkat edilerek madde içeriklerine uygun olarak araştırmacılar tarafından isimlendirilmiş ve uygun görülen bu isimler Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14.

Temalara İlişkin Faktörlerin İsimlendirilmeleri

Yetkinlik Alanı	Faktörler	Faktör İsmi
-----------------	-----------	-------------

Ana Dilde İletişim	Faktör 1	Etkili İletişim
	Faktör 2	Sanal İletişim
Yabancı Dillerde İletişim	Faktör 3	Yabancı Dillerde İletişim
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Faktör 4	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler
	Faktör 5	Dijital Ortam Bilgisi
Dijital Yetkinlik	Faktör 6	Dijital Yararlanma
	Faktör 7	Öz-Düzenleme
Öğrenmeyi Öğrenme	Faktör 8	Öz-Farkındalık
	Faktör 9	Sosyo-Kültürel Bilinç
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Faktör 10	Sosyal Empati
	Faktör 11	Sosyal İlgî
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Faktör 12	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
	Faktör 13	Sanatsal Farkındalık
Kültürel Farkındalık ve İfade	Faktör 14	Kültürel Farkındalık

Tablo 14 incelendiğinde, yetkinlik alanlarının madde içerikleri göz önünde bulundurularak Ana Dilde İletişim temasında Faktör 1 için “Etkili İletişim” ve Faktör 2 “Sanal İletişim”; Yabancı Dillerde İletişim temasında Faktör 3 için “Yabancı Dillerde İletişim”; Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler temasında Faktör 4 için “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler”; Dijital Yetkinlik temasında Faktör 5 için “Dijital Ortam Bilgisi” ve Faktör 6 “Dijital Yararlanma”; Öğrenmeyi Öğrenme temasında Faktör 7 için “Öz-Düzenleme” ve Faktör 8 “Öz-Farkındalık”; Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler temasında Faktör 9 için “Sosyo-Kültürel Bilinç”, Faktör 10 “Sosyal Empati” ve Faktör 11 “Sosyal İlgî”; İnisiyatif Alma ve Girişimcilik temasında Faktör 12 için “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik”; Kültürel Farkındalık ve İfade temasında Faktör 13 için “Sanatsal Farkındalık” ve Faktör 14 için “Kültürel Farkındalık” şeklinde isimlendirmeler yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), genellikle ölçek geliştirme ve geçerlik analizinde önceden var olan bir yapı yoluyla gözlenen değişkenlerden yararlanarak örtük değişken oluşturmaya ve bu yapının doğruluğunu belirlemeye çalışan bir yöntemdir (Karagöz & Bardakçı, 2020). Açımlayıcı faktör analizi (AFA), hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirlerken, belirlenen değişken gruplarının bu faktörleri yeterince temsil edip etmediği DFA ile ortaya çıkarılır (Aytaç & Öngen, 2012). DFA ile ortaya çıkan değerler için model uyum indeksleri incelenir. Modelin test edilmesiyle ortaya çıkan uyum istatistikleri, yapı ile veri arasında bir uyum olduğunu gösteriyorsa, yapısal olarak oluşturulan hipotezler kabul edilir, aksi durumda hipotezler reddedilir (Özdamar, 2010; Akt. Karagöz, 2019).

Önceden belirlenen yapıların, verileri ne kadar iyi açıkladığı uyum istatistikleri tarafından belirlenir. Yapıların uyumunu test eden birden fazla uyum istatistiği vardır. Analizlerde hangi uyum indekslerinin değerlendirileceği konusunda bir kesinlik yoktur. Ancak genel olarak χ^2/DF , CFI, GFI, RMSEA vb. indeks değerleri verilmektedir (Karagöz, 2019). Öğretim programı yetkinlik alanlarının

değerlendirilmesi öğretmen ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için oluşturulan madde havuzu yetkinlik alanlarına göre tematik bir biçimde ayrılmış ve bu noktada hem AFA hem DFA için her yetkinlik alanı teması ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her tema için işe koşulan birinci düzey DFA sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmış ve aşağıda sunulmuştur. Veriler AMOS 24.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Temalar için kullanılan DFA model uyum indeksleri Tablo 15'te gösterilmiştir (Karagöz, 2019; Meydan & Şeşen, 2015):

Tablo 15.

DFA Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynaklar
χ^2/DF (CMIN/DF)	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$	Karagöz, 2017
RMSEA	$0 < RMSEA \leq 0,05$	$0 < RMSEA \leq 0,08$	Karagöz, 2017
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	Karagöz, 2017
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	Meydan & Şeşen, 2015
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	Meydan & Şeşen, 2015

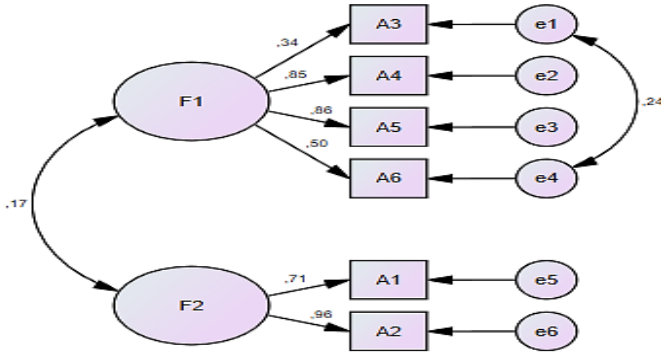
Konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve Tablo 15'te de belirtilen kaynaklar (Karagöz, 2017; Meydan & Şeşen, 2015) tarafından sosyal bilimlerde yaygın olarak tercih edilen χ^2/DF (CMIN/DF), GFI, CFI, RMSEA ve RMR gibi bazı uyum indeksleri kullanılmıştır. Söz konusu uyum indekslerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum aralıkları verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır:

Tablo 16.

Ana Dilde İletişim Teması Faktör 1 ve Faktör 2 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	2,022	,993	,994	,040	,015

Tablo 16 incelendiğinde, Ana Dilde İletişim teması Faktör 1 ve Faktör 2 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=2,022$, $GFI=,993$, $CFI=,994$, $RMSEA=,040$ ve $RMR=,015$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 9):



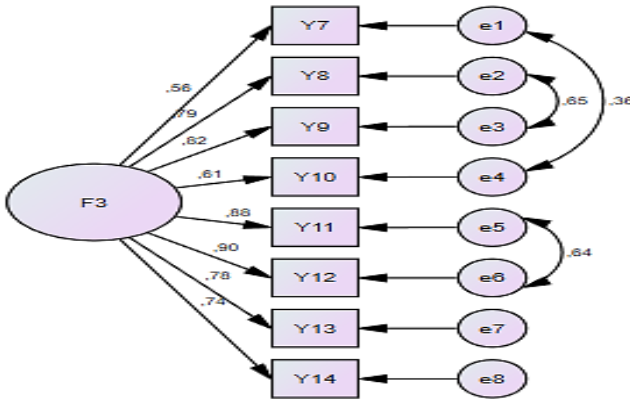
Şekil 9. Ana dilde iletişim ölçeği yol diyagramı

Tablo 17.

Yabancı Dillerde İletişim Teması Faktör 3 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	4,774	,970	,985	,077	,017

Tablo 17 incelendiğinde, Yabancı Dillerde İletişim teması Faktör 3 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=4,774$, $GFI=,970$, $CFI=,985$, $RMSEA=,077$ ve $RMR=,017$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin $CMIN/DF$ ile $RMSEA$ için kabul edilebilir uyum ve GFI , CFI ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 10):



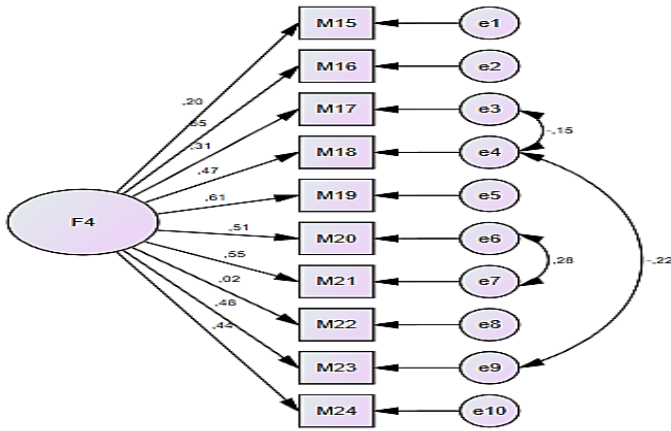
Şekil 10. Yabancı dillerde iletişim ölçeği yol diyagramı

Tablo 18.

Matematisel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Teması Faktör 4 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	2,808	,973	,933	,053	,022

Tablo 18 incelendiğinde, Matematisel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler teması Faktör 4 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=2,808$, $GFI=,973$, $CFI=,933$, $RMSEA=,053$ ve $RMR=,022$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin CFI ile $RMSEA$ için kabul edilebilir uyum ve $CMIN/DF$, GFI ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 11):



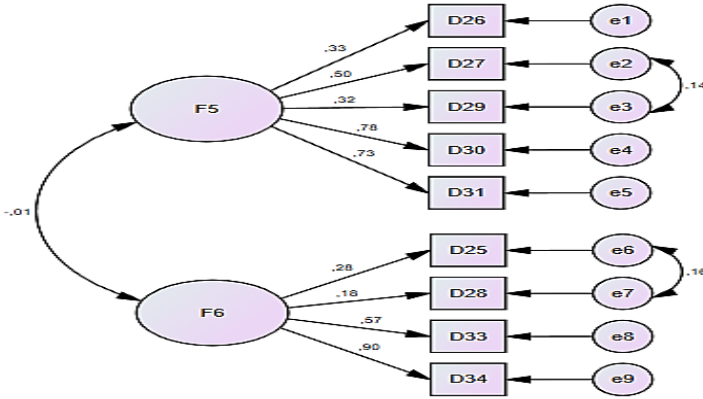
Şekil 11. Matematisel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler ölçeği yol diyagramı

Tablo 19.

Dijital Yetkinlik Teması Faktör 5 ve Faktör 6 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	3,188	,974	,936	,059	,024

Tablo 19 incelendiğinde, Dijital Yetkinlik teması Faktör 5 ve Faktör 6 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=3,188$, $GFI=,974$, $CFI=,936$, $RMSEA=,059$ ve $RMR=,024$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin $CMIN/DF$, $RMSEA$ ile CFI için kabul edilebilir uyum ve GFI ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 12):



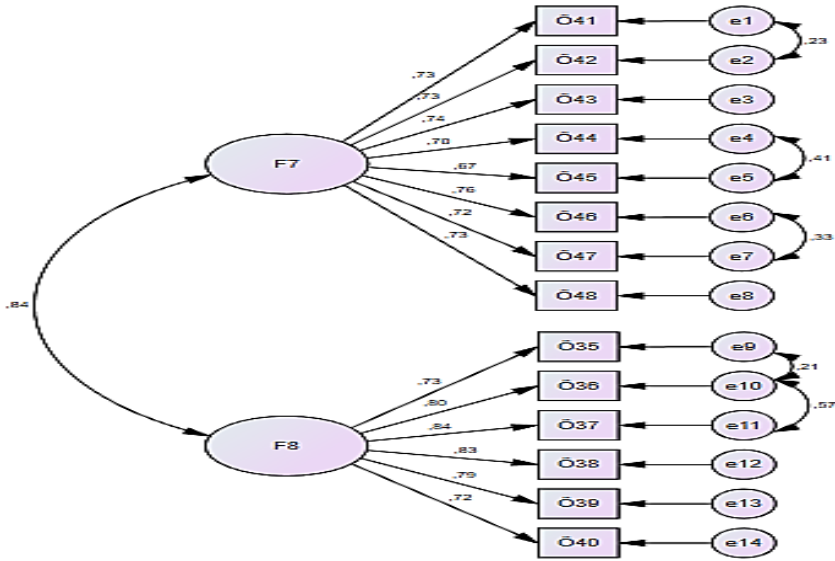
Şekil 12. Dijital yetkinlik ölçeği yol diyagramı

Tablo 20.

Öğrenmeyi Öğrenme Teması Faktör 7 ve Faktör 8 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	3,830	,942	,966	,067	,029

Tablo 20 incelendiğinde, Öğrenmeyi Öğrenme teması Faktör 7 ve Faktör 8 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=3,830$, $GFI=,942$, $CFI=,966$, $RMSEA=,067$ ve $RMR=,029$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin $CMIN/DF$, $RMSEA$ ile GFI için kabul edilebilir uyum ve CFI ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 13):



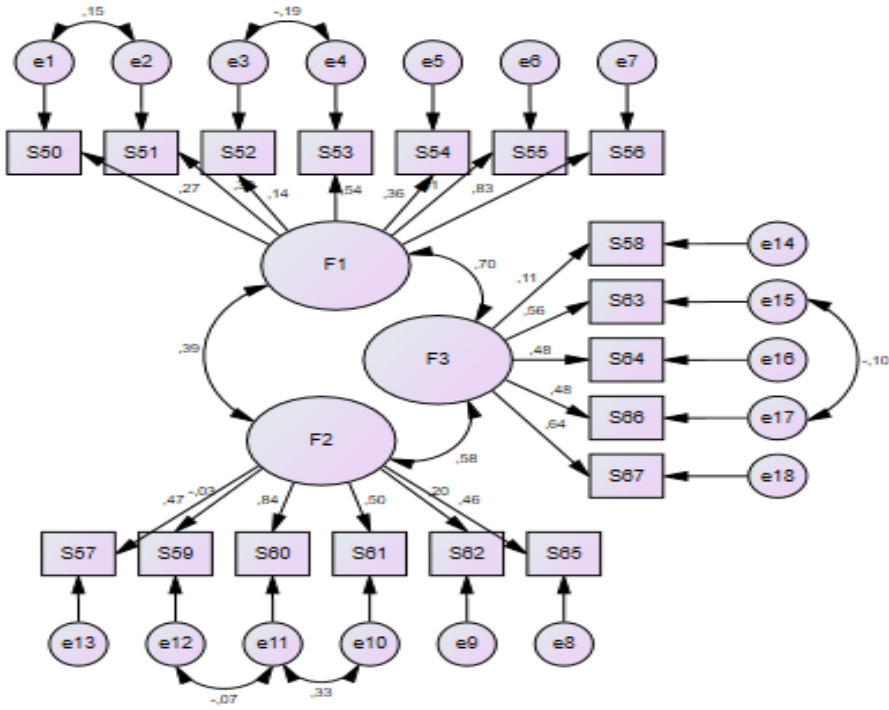
Şekil 13. Öğrenmeyi öğrenme ölçeği yol diyagramı

Tablo 21.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Teması Faktör 9, Faktör 10 ve Faktör 11 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	2,570	,945	,901	,050	,035

Tablo 21 incelendiğinde, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler teması Faktör 9, Faktör 10 ve Faktör 11 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=2,570$, $GFI=,945$, $CFI=,901$, $RMSEA=,050$ ve $RMR=,035$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin CFI ile GFI için kabul edilebilir uyum ve $CMIN/DF$, $RMSEA$ ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 14):



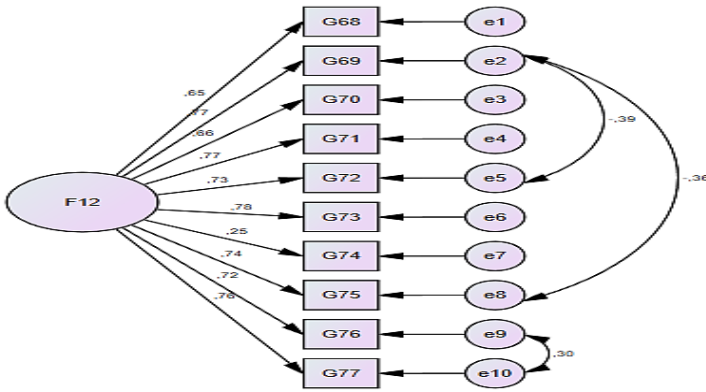
Şekil 14. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ölçeği yol diyagramı

Tablo 22.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Teması Faktör 12 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	2,701	,973	,982	,052	,020

Tablo 22 incelendiğinde, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik teması Faktör 12 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=2,701$, $GFI=,973$, $CFI=,982$, $RMSEA=,052$ ve $RMR=,020$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin $RMSEA$ için kabul edilebilir uyum ve $CMIN/DF$, GFI , CFI ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 15):



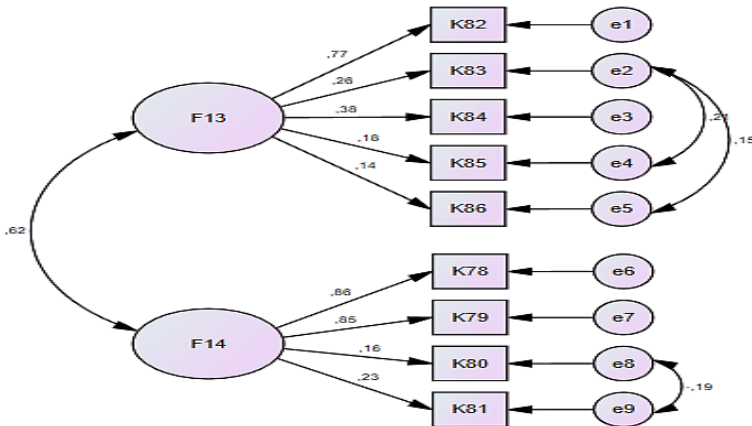
Şekil 15. İnisiyatif alma ve girişimcilik ölçeği yol diyagramı

Tablo 23.

Kültürel Farkındalık ve İfade Teması Faktör 13 ve Faktör 14 Model Uyum İndeksleri

Model	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Default Model	3,890	,967	,928	,067	,028

Tablo 23 incelendiğinde, Kültürel Farkındalık ve İfade teması Faktör 13 ve Faktör 14 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen değerlerin $CMIN/DF=3,890$, $GFI=,967$, $CFI=,928$, $RMSEA=,067$ ve $RMR=,028$ olduğu görülmektedir. DFA model uyum indekslerine göre bu sonuçlar, modelin $CMIN/DF$, $RMSEA$ ile CFI için kabul edilebilir uyum ve GFI ile RMR için mükemmel uyum gösterdiğini ve doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır (Şekil 16):



Şekil 16. Kültürel farkındalık ve ifade ölçeği yol diyagramı

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu ölçek geliştirme çalışması, ortaokul kademeleri öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik işlemlerini kapsamaktadır. Konuya ilişkin literatür taranmış, öğretim programları incelenmiş ve bunun sonucunda sekiz tematik alan ile 86 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. 444 branş öğretmenine uygulanan ölçekten elde edilen veriler neticesinde 0,30 değerinin altında değer alan üç madde tespit edilmiş olup, 0,20 – 0,30 arası değer alan söz konusu üç madde yetkinlik alanlarının bilgi ve beceri boyutları gözetilerek ölçekte olmaları gerekli görülmesi ve taslaktan çıkartılmamıştır. Nitekim Büyüköztürk (2021), gerekli görülmesi halinde 0,20 – 0,30 arasındaki maddelerin teste dahil edilebileceği belirtmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü kriteri olan 0,33'ü sağlamayan ve birden fazla faktörle ilişkisinde farkı 0,10'dan küçük olan iki madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri incelenmiş ve değerlerin mükemmel ve kabul edilebilir aralıkta oldukları tespit edilmiştir.

Ana Dilde İletişim yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,770; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}=962,158$; $sd=15$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 1 Etkili İletişim ve Faktör 2 Sanal İletişim olarak iki faktörden meydana geldiği, bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,249 - ,555 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin ,837 / ,714 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %71,099 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Ana Dilde İletişim yetkinlik alanı ölçeği Faktör 1 ve Faktör 2 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyuma işaret ettiği ($CMIN/DF=2,022$, $GFI=,993$, $CFI=,994$, $RMSEA=,040$ ve $RMR=,015$) ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Yabancı Dillerde İletişim yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,878; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}=3022,497$; $sd=28$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 3 Yabancı Dillerde İletişim olarak tek faktörden meydana geldiği, bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,401 - ,483 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerinin ,921 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %66,422 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Yabancı Dillerde İletişim yetkinlik alanı ölçeği Faktör 3 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($GFI=,970$, $CFI=,985$ ve $RMR=,017$) ile kabul edilebilir uyuma ($CMIN/DF= 4,774$ ve $RMSEA=,077$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,904;

Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}= 2037,743$; $sd=45$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 4 Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler olarak tek faktörden meydana geldiği, bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,408 - ,595 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerinin ,896 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %51,848 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler yetkinlik alanı ölçeği Faktör 4 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($CMIN/DF= 2,808$, $GFI= ,973$ ve $RMR= ,022$) ile kabul edilebilir uyuma ($CFI= ,933$ ve $RMSEA= ,053$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Dijital Yetkinlik, yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,822; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}= 1489,683$; $sd=36$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 5 Dijital Ortam Bilgisi ve Faktör 6 Dijital Yararlanma olarak iki faktörden meydana geldiği, bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,238 - ,584 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin ,847 / ,751 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %60,915 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Dijital Yetkinlik, yetkinlik alanı ölçeği Faktör 5 ve Faktör 6 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($GFI= ,974$ ve $RMR= ,024$) ile kabul edilebilir uyuma ($CMIN/DF= 3,188$, $CFI= ,936$ ve $RMSEA= ,059$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Öğrenmeyi Öğrenme yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,941; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}= 4056,151$; $sd=91$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 7 Öz-Düzenleme ve Faktör 8 Öz-Farkındalık olarak iki faktörden meydana geldiği, bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,571 - ,724 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin ,894 / ,917 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %63,904 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Öğrenmeyi Öğrenme, yetkinlik alanı ölçeği Faktör 7 ve Faktör 8 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($CFI= ,966$ ve $RMR= ,029$) ile kabul edilebilir uyuma ($CMIN/DF=3,830$, $GFI=,942$ ve $RMSEA=,067$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,939; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}= 5136,111$; $sd=153$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 9 Sosyo-Kültürel Bilinç, Faktör 10 Sosyal Empati ve Faktör 11 Sosyal İlgi olarak üç faktörden meydana geldiği, bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,494 - ,674 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin ,892

/ ,914 / ,833 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %65,236 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, yetkinlik alanı ölçeği Faktör 9, Faktör 10 ve Faktör 11 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($CMIN/DF= 2,570$ ve $RMSEA= ,050$ ve $RMR= ,035$) ile kabul edilebilir uyuma ($GFI= ,945$ ve $CFI= ,901$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,917; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}= 2789,098$; $sd=45$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 12 İnisiyatif Alma ve Girişimcilik olarak tek faktörden meydana geldiği, bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,505 - ,712 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerinin ,924 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %59,605 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinlik alanı ölçeği Faktör 12 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($CMIN/DF= 2,701$, $GFI= ,973$, $CFI= ,982$ ve $RMR= ,020$) ile kabul edilebilir uyuma ($RMSEA= ,052$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinlik alanı ölçeğine dair istatistiksel sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,850; Bartlett test değeri $\chi^2_{(444)}= 2160,642$; $sd=36$ ($p=,000$) olduğu ve söz konusu yetkinlik alanının Faktör 13 Sanatsal Farkındalık ve Faktör 14 Kültürel Farkındalık olarak iki faktörden meydana geldiği, bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,300 - ,661 aralığında olduğu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin ,861 / ,773 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının %63,842 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinlik alanı ölçeği Faktör 13 ve Faktör 14 için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar model uyum indeksleri bağlamında incelendiğinde, yapının mükemmel uyum ($GFI= ,967$ ve $RMR= ,028$) ile kabul edilebilir uyuma ($CMIN/DF= 3,890$, $CFI= ,928$ ve $RMSEA= ,067$) işaret ettiği ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür.

Araştırmada gerçekleştirilen madde ve faktör analizleri neticesinde; Ana Dilde İletişim Ölçeği, Yabancı Dillerde İletişim Ölçeği, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Ölçeği, Dijital Yetkinlik Ölçeği, Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Ölçeği, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik, Kültürel Farkındalık ve İfade Ölçeği (EK 1) olarak uygulanan sekiz farklı yetkinlik alanı ölçekleri için geçerli ve güvenilir birer ölçek oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, söz konusu alana ilişkin yapılacak çalışmalarda ölçeklerin kullanılabilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, O., & Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: an evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları* (1. baskı). Detay Yayıncılık.
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5(1), 14-22.
- Avrupa Birliği Konseyi. (2018). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin konsey tavsiye kararları*.
<https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/1587468182f291ecd6d37f78207906c00c1e4cff6e.pdf> adresinden 10 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85-96.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- DeVellis, R. F. (2022). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık
- Erkek, N., & Çakmak, M. (2021). Bilgiyi sevmeye ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 201-220.
- Erkek, N., Özdaş, F., & Çakmak, M. (2022). Ortaokul öğretim programı yeterlilikleri yetkinlik alanı öğrenci ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Studies*, 6(19), 43-70.
- European Commission. (2018). *The european qualifications framework*.
<https://europa.eu/europass/en/europass-tools/european-qualifications-framework> adresinden 09 Nisan 2023 tarihinde alındı.

- European Union [EU]. (2018). *Key competences for lifelong learning*. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) adresinden 09 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). Newyork, NY: McGraw-Hill.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Güneş, S. B. (2022). *Öğretim programında yer alan yetkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 733996) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Artuklu Üniversitesi-Mardin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karagöz, Y. (2019). *Spss amos meta uygulamalı istatistiksel analizler* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagöz Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Korkmaz, İ. (2021). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı, s. 147-159). Pegem Akademi.
- Meydan, C. M., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları* (2. baskı). Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 07 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Nayır, F. (2013). Algılanan örgütsel destek ölçeğinin kısa form geçerlik güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 89 – 106.
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar Yelpen, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tezcan, M. (2020). *Eğitim sosyolojisi* (20. baskı). Anı Yayıncılık.
- Tuğluk, M., & Özkan B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38.
- Yalkın, B., & Işık, A. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 167-188.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Yüksel, S., & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.

Extended Abstract

Today, developments in information and technology, changes in the needs of the individual and society, innovations in learning and teaching theories and approaches have also changed the roles expected from the individuals targeted by the curriculum (Güneş, 2022). Entrepreneur, determined, empathetic, producing information with a simple and understandable spirit, using it in real life, problem solving, understanding what you read, analyzing what you think, transferring what you say, questioning what is conveyed, contributing to social and cultural values and having the skills to produce products from them. Of course, it is possible to have analytical, creative, practical, divergent, convergent and global thinking competencies with the quality and quantity of teaching that is meaningful, efficient, functional, generalizable and sustainable and integrated with other disciplines (MEB, 2018). In this sense, these behaviors and skills that individuals need to acquire in order to become a competent citizen in many areas, both individually and socially, are included as key competencies in the curriculum. The 'key competencies', which the European Union emphasized in 2006 within the framework of lifelong learning understanding, that the citizens of member states should have, are considered equally important as they will contribute to the information society, and many competences overlap and intertwine in a way that supports each other (European Union [EU], 2018).

Although there are studies on the competencies included in the curriculum (Özdaş, 2019; Çalışkan Toyoğlu, 2016; Gencel, 2013; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010), the only study measuring key competencies is "Secondary Curriculum Qualifications Competencies Student Scale" by Erkek, Özdaş & Çakmak (2022). No teacher scale has been found on how much 21st century skills and eight key competencies are acquired by students in schools. For that reason, it is aimed to

develop scales related to eight competency areas that can be used in studies to be carried out with different variables related to the competencies in the curriculum.

The study was conducted with secondary school teachers working in Mardin province and its districts by using the descriptive survey method. The validity and reliability studies of the scale were carried out by following the necessary steps. Expert opinion was sought for the five-point Likert-type scale consisting of eight competence areas and 86 items. After expert opinions, exploratory factor analysis was applied to 444 data to test the construct validity of the scale, and two items were eliminated items that did not provide the item factor load criterion of ,33 and that had less than ,10 difference in relation with more than one factor by using the varimax rotation technique. In order to test the accuracy of the structure, first level confirmatory factor analysis was applied to 640 data and the resulting model fit indices were examined. The fit indices of the model were evaluated according to the *CMIN/DF*, *RMSEA*, *RMR*, *GFI*, *CFI* values. It was found that the model fit indices were at the levels of perfect fit and acceptable fit. To determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha (internal consistency) reliability coefficients of the competence areas were calculated. The result was in the excellent reliable range, also all the Cronbach's Alpha values of the themes of the scale were good and excellent reliable.

For suitability of data Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity test was performed. Bartlett Sphericity test was statistically significant by normal distribution (Sig=0.000; $p<0.05$). KMO test values of competency areas changes between ,770 - ,941. The fact that the KMO value was greater than 0.60 and the Bartlett test was significant ($p<0.05$) revealed that the factor analysis of the data was suitable for all dimensions of the scale.

Some items of the scale are such as “expresses feelings, thoughts and opinions verbally in a persuasive way”, “uses foreign language skills effectively in life”, “knows that science and technology knowledge is a necessity”, “recognizes harmful content in digital media”, “has self-discipline and independent study skills”, “knows the basic concepts of society and culture”, “takes responsibility in personal life”, and “cares to have information about pop culture (youtube, tiktok, facebook, twitter etc.)”.

As the result of the item and factor analyzes carried out in the research; it was concluded that Communication in Mother Tongue Scale, Communication in Foreign Language Scale, Mathematical Competence and Basic Competencies in Science and Technology Scale, Digital Competence Scale, Learning to Learn Scale, Social and Civic Competencies Scale, Sense of Initiative and Entrepreneurship, Cultural Awareness and Expression Scale (Appendix 1) are valid and reliable scales for eight different competency scales. In this sense, it has been suggested that scales can be used in studies to be conducted on the subject.

EK 1. ÖĞRETİM PROGRAMI YETKİNLİK ALANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

ÖĞRETİM PROGRAMI YETKİNLİK ALANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Faktör Adı	Madd e No	Maddeler	Katılım Dereceleri				
		Ana Dilde İletişim Ölçeği					
Etkili İletişim (Faktör 1)	3	Bulunduğu ortamın gerektirdiği doğrultuda iletişim kurar.	1	2	3	4	5
	4	Duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	5	Duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde sözlü olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	6	Türkçe dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
Sanal İletişim (Faktör 2)	1	Yazılı iletişim (e posta, kısa mesaj, sosyal medya vb) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
	2	Sözlü iletişim (telefon, whatsapp, mesenger, Zoom vb) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
		Yabancı Dillerde İletişim Ölçeği					
Yabancı Dillerde İletişim (Faktör 3)	7	Yabancı dilin ana dil gibi temel boyutları olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	8	Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde sözlü olarak kullanır.	1	2	3	4	5
	9	Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak kullanır.	1	2	3	4	5
	10	Yabancı dilin başka kültürleri anlaması açısından önemli olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	11	Yabancı dilde ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	12	Yabancı dilde ihtiyaçlarını yazılı olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	13	Yabancı dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
	14	Yabancı dilde dinlediği (İngilizce) şarkıları anlayabilir.	1	2	3	4	5
		Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Ölçeği					
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler (Faktör 4)	15	Matematiksel beceriler hayatını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
	16	Bilim ve teknoloji bilgisi gereklilik hali olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	17	Geleceği için gerekli sayısal işlem becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
	18	Geleceği için teknoloji okuryazarlık becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5

	19	Matematiksel beceriler sorunlara farklı yönden yaklaşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
	20	Bilimsel çalışmaların kanıta dayalı olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	21	Bilim ve teknolojik gelişmelerin ihtiyaçlardan doğduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	22	Matematiğin formül, model, kurgu, grafik ve tabloları içerdiğini bilir.	1	2	3	4	5
	23	Matematiksel/mantıksal düşünme günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
	24	Sosyal ilişkilerde/olaylarda matematiksel ilişkileri fark eder.	1	2	3	4	5
		Dijital Yetkinlik Ölçeği					
Dijital Ortam Bilgisi (Faktör 5)	26	Bilgi iletişim (bilgisayar, tablet, telefon...) teknolojilerini güvenli şekilde kullanmasını bilir.	1	2	3	4	5
	27	Bilgi iletişim teknolojilerine eleştirel şekilde yaklaşır.	1	2	3	4	5
	29	Dijital (İnternet) ortam bilgilerini değerlendirebilir.	1	2	3	4	5
	30	Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri fark eder.	1	2	3	4	5
	31	Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri şikâyet eder.	1	2	3	4	5
Dijital Yararlanma (Faktör 6)	25	Günlük hayatta bilgi iletişim teknolojilerinden (bilgisayar, tablet, telefon) yararlanır.	1	2	3	4	5
	28	Dijital (İnternet) ortam bilgilerine ulaşabilir.	1	2	3	4	5
	33	Bilgisayar kullanmayı bilir.	1	2	3	4	5
	34	İnternette araştırma yapar.	1	2	3	4	5
		Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği					
Öz-Düzenleme (Faktör 7)	41	İş birliği halinde çalışabilir.	1	2	3	4	5
	42	Kendi öğrenmesini değerlendirebilir.	1	2	3	4	5
	43	İhtiyaç duyduğunda başkalarına danışır.	1	2	3	4	5
	44	Kendini motive eder.	1	2	3	4	5
	45	Kendine güven duyar.	1	2	3	4	5
	46	Karşılaştığı problemleri çözer.	1	2	3	4	5
	47	Önceki öğrenmelerinden yararlanır.	1	2	3	4	5
	48	Öğrendiklerini hayata uygular.	1	2	3	4	5
Öz-Farkındalık (Faktör 8)	35	Gelecek hedefleri için gerekli bilgi ve becerileri araştırır.	1	2	3	4	5
	36	Öğrenme stratejilerinin güçlü yönlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5
	37	Öğrenme stratejilerinin zayıf yönlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5
	38	Öğrenme fırsat ve imkânlarını araştırır.	1	2	3	4	5
	39	Gelecekteki öğrenmeler için bilgi okuryazarlık becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5
	40	Öz disiplin ve bağımsız çalışma becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5
		Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Ölçeği					
Sosyokültürel Bilinç	50	Farklı toplumların davranış kurallarını bilir.	1	2	3	4	5
	51	Toplum ve kültürle ilgili temel kavramları bilir.	1	2	3	4	5

(Faktör 9)	52	Kültürel farklılıklara saygı gösterir.	1	2	3	4	5
	53	Millî kültürel kimliği özümser.	1	2	3	4	5
	54	Kültürlerin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	55	İnsanlara karşı hoşgörülü davranır.	1	2	3	4	5
	56	Dayanışmanın önemini bilir.	1	2	3	4	5
Sosyal Empati (Faktör 10)	57	Çatışmaları adilce çözer.	1	2	3	4	5
	59	Farklı görüşlere saygı gösterir.	1	2	3	4	5
	60	Ön yargılı davranmaz.	1	2	3	4	5
	61	Uzlaşmacı bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5
	62	Toplumsal değerler (Demokrasi, adalet, eşitlik vatandaşlık, insan hakları) hakkında bilgi sahibidir.	1	2	3	4	5
Sosyal İlgî (Faktör 11)	65	Toplumsal ilişkilerinde yapıcı davranır.	1	2	3	4	5
	58	Sosyal ekonomik gelişmelere ilgi duyar.	1	2	3	4	5
	63	Güncel sosyal gelişmeleri takip eder.	1	2	3	4	5
	64	Toplumu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenir.	1	2	3	4	5
	66	Toplumsal değerlere uygun yaşar.	1	2	3	4	5
67	İnsanların mahremiyetine saygı duyar.	1	2	3	4	5	
		İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Ölçeği					
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik (Faktör 12)	68	Kişisel hayatında fırsatların farkındadır.	1	2	3	4	5
	69	Etkili sunum yapar.	1	2	3	4	5
	70	Bireysel çalışabilir.	1	2	3	4	5
	71	Kendisini sorgular ve değerlendirir.	1	2	3	4	5
	72	Gerektiğinde risk alır.	1	2	3	4	5
	73	Durum değerlendirmesi yapar.	1	2	3	4	5
	74	Kişisel hayatında sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
	75	Sosyal hayatında sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
	76	Kişisel ve sosyal hayatında yenilikçi düşünür.	1	2	3	4	5
77	Kişisel hedeflerine ulaşmada kararlıdır.	1	2	3	4	5	
		Kültürel Farkındalık ve İfade Ölçeği					
Sanatsal Farkındalık (Faktör 13)	82	Yaşamda estetik faktörleri (mimari, giyim kuşam, kişisel bakım) önemser.	1	2	3	4	5
	83	Sanatçıyı önemser	1	2	3	4	5
	84	Kültürel çeşitliliği takdir eder	1	2	3	4	5
	85	Sanatı takdir eder	1	2	3	4	5
	86	Kültürel yaşama (tiyatro, sinema, konser) etkin bir şekilde katılır	1	2	3	4	5
Kültürel Farkındalık (Faktör 14)	78	Ulusal kültürel mirası önemser.	1	2	3	4	5
	79	Uluslararası kültürel mirası önemser.	1	2	3	4	5
	80	Popüler kültür (youtube, tiktok, facebook, twitter) hakkında bilgi sahibi olmayı önemser.	1	2	3	4	5
	81	Dilsel çeşitliliği önemser.	1	2	3	4	5

Öğretmen Adaylarının Animasyon Filmlerindeki Dini İmgelere İlişkin Görüşleri

N. Hümeýra Özdemir Eren*, Merve Kaşkaya**, Semra Yazar***

Makale Geliş Tarihi: 30.03.2023

Makale Kabul Tarihi: 11.10.2023

Erken Görünüm Tarihi: 24.10.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1273685

Öz


Günlük yaşamın bir parçası olan dini imgeler de doğrudan ya da dolaylı olarak animasyonlara konu edilmiştir. Öğretmen adaylarının animasyon filmlerinde yer alan dini imgeler hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının IMDb’de (Internet Movie Database/ İnternet Film Veri Tabanı) yüksek puan almış 6 animasyon filmini (Örümcek Adam Örümcek Evreninde, Coco, Oyuncak Hikâyesi 1, Oyuncak Hikâyesi 3, Yukarı Bak, Ters Yüz) izlemesi sağlanmıştır. İzlenen animasyon filmlerinde görülen dini öğeleri, bunların olası etkilerini ve nasıl olması gerektiğini not etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri betimsel analize tâbi tutulmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle animasyon filmlerinde bulunan dini öğelerin domuz, ahiret inancı ve ruhlar, haç işaretleri, melek-şeytan, Noel, cennet, kilise, yemin etmek vb. olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre dini öğeler sunuluş bakımından kültürel çelişkiye, özdeşleşmeye ve özentiyeye sebep olmakla birlikte bilgi sahibi olmayı, eleştirel bakış açısı kazanmayı sağlamakta ve bilinçaltı mesajlar vermektedir.


Anahtar Kelimeler: Animasyonlarda din, çocuk ve din, dini semboller, ideoloji


Pre-service Teachers' Views on Religious Images in Animated Films

Abstract

Religious images, which are a part of daily life, are also directly or indirectly subject in animations. Document analysis design was used in this study, which aims to reveal the views of pre-service teachers about religious images in animated films. The pre-service teachers were allowed to watch 6 animated films (Spiderman Into the Spider Verse, Coco, Toy Story 1, Toy Story 3, Look Up, Inside Out) that received high scores on IMDb (Internet Movie Database). They were asked to note the religious elements seen in the animated films watched, the effects of these elements and how they should be. Pre-service teachers' opinions were subjected to descriptive analysis. In the study, based on the opinions of the pre-service teachers, the religious elements found in the animated films were pigs, belief in the after life and spirits, signs of the

* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Erzincan, Türkiye, herem@erzincan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-1376-9199](https://orcid.org/0000-0002-1376-9199) 

** Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, merve.kkaskaya@gmail.com, ORCID: [0000-0002-1995-5312](https://orcid.org/0000-0002-1995-5312) 

*** Türkçe eğitimi uzmanı, Erzurum, Türkiye, semrayazar25@gmail.com, ORCID: [0000-0002-3702-2663](https://orcid.org/0000-0002-3702-2663) 

Kaynak Gösterme: Özdemir Eren, N.H., Kaşkaya, M. & Yazar, S. (2023). Öğretmen adaylarının animasyon filmlerindeki dini imgelere ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1154-1172.

cross, angel-devil, Christmas, heaven, church, swearing, etc. was found to be. According to the pre-service teachers, while religious elements cause cultural contradiction, identification and pretense in terms of presentation, they also enable them to gain a critical point of view and also give subliminal messages.

Keywords: *Child and religion, religion in animations, religious symbols, ideology*

Giriş

Medya gerek ideolojik tarafıyla gerekse büyüü tarafıyla izleyicilerin ve araştırmacıların ilgi odağı hâlinindedir. Medya içerisinde ise animasyon filmleri yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi farklı özelliklere sahip grupların tümü tarafından beğeniyle kabul gören içerikler arasındadır. Bugün hâlâ animasyonlar büyük bir hızla büyüyen sektörlerden biri konumundadır (Akören, 2018). Zaten son yıllarda televizyon programları içinde bile özellikle animasyon filmlerinin çocuklar tarafından daha fazla tercih edildiğı de bilinmektedir (Kantar, 2019). Çocuklar bu filmleri seyrederken eğlenerek vakit geçirmelerinin yanı sıra örtük olarak bir şeyler öğrenir. Filmlerdeki karakterleri ve bu karakterlerin yaşam biçimlerini çeşitli açılardan örnek alan çocuklar, aynı zamanda onlara öykünür. Görsel-işitsel medyanın sunduğı modelleri taklit eden çocuklar, bunları başka bir ortamda tekrar sunarak dramatize eder (Yağlı ve Erdoğan, 2018). Ayrıca kahramanların çizgi filmlerde oynadıkları roller ve farklı hayat tecrübeleri çocuğun hayal dünyasına sunulur (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Çocuğun hem medya ile iç içe olması hem de taklit ve özenme yoluyla öğrenmeler gerçekleştirmesi medyadaki sunumların niteliğı ve içeriğı konusundaki soruları daha da yoğunlaştırmıştır. Bu sorulardan biri de medyada dinî imgelerin sunulduğu ile ilgilidir.

Matbaanın icadıyla medyadaki hızlı gelişmelerden sonra matbaayı yani medyayı aktif olarak kullanan kitlelerin başında dinî otoriteler gelmiştir. Hoover (2006b) radyo, film ve yayıncılık medyasının, özellikle sanayileşmiş Batı'da, çeşitli şekillerde din dokusuna entegre edildiğine temas etmiştir. Böylece geniş kitleler için dinî anlayış terimleri ve dinî söylem sembolleri oluşturulmuştur. Yine Hoover (2006b) kitle basınından önce, medyanın büyük ölçüde çeşitli siyasi veya mezhepsel çıkarlar tarafından doğrudan desteklendiğini vurgulamıştır. Horsfield (2008), dinin farklı medya uygulamaları tarafından inşa edilme, şekillenme, uygulanma ve dönüştürülme sürecine dikkat çekmiştir. Dinin kendine bir mecra bulması için dinî otoritelerin medyayı kullanmasında başı çeken inanç sisteminin ise Hristiyanlık olduğu bilinmektedir. Din ve medya alanında önemli çalışmalara imza atmış olan Hoover (2006a) dünyada Hristiyanlık hareketindeki iletişimin medya aracılığıyla yapılageldiğinin altını çizmiştir. Söz gelimi araştırmacıya göre on dokuzuncu yüzyılın medyası dinî eserleri üretip dağıtan Amerikan yayıncı faaliyetlerinden oluşmuştur. Zaten Horsfield da (2008) Hristiyanlığın metin temelli bir din olduğuna dikkat çekmiştir.

Hristiyanlığın medyada kendine ciddi bir yer edinmesinin aksine Türkiye gibi Müslümanların yoğun olarak yaşadığı ülkelerde dinin medyaya yansımalarının sınırlı olduğu görülür. Gerek seküler medya söylemlerinin yoğunlaşması ile gerekse İslam'ı benimseyen ülkelerde canlı tasvirine ve bu tasvirin sanata dönüştürülmesine ilişkin olumsuz kanaatler nedeni ile medyada ve animasyon gibi dallarda dinî imgeleri görmek daha sınırlı bir hâl almıştır. Hristiyanlıkta okuma yazma bilmeyenlerin resimlere bakarak İncil'deki ayetlerin anlamalarını hedeflemek amacıyla ibadethanelerinde resimleri ve tasvirleri yoğun olarak kullanmasının aksine Müslümanlıkta ibadethanelerde canlı tasvirlerle özellikle yer verilmemiştir (Alsan, 2019). Diğer taraftan teknolojik gelişmeler ve uluslararası düzeyde medya şirketi olmak gibi faktörler açısından da Türkiye'deki medya ve bu medyaya bağlı olarak üretilen animasyonların az olması yahut uluslararası rakipleriyle yarışabilecek düzeyde olmaması bu süreçteki diğer engeller olarak sıralanabilmektedir. Böylelikle Türkiye özelinde medyanın bireyde bıraktığı izlerin ithal imajlardan oluşma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Kitle iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte medyanın etki alanı da büyümeye devam etmiştir. Buna bağlı olarak bireylerin yerli ve yabancı yapımların yer aldığı medya ürünleriyle tanışması da çok küçük yaşlarda başlamaktadır. Söz gelimi, çizgi filmler üç yaşından itibaren çocukların yaşamında aktif bir biçimde yer almaktadır (Duman, Deniz ve Kuşen, 2020). Erken yaşlardan itibaren medya içeriklerine maruz kalan çocuklar buna bağlı olarak animasyon filmlerle kendi kültürel değerlerinin ve farklı kültürel değerlerin farkına varmaya da başlamaktadır (Beldağ ve Kaptan 2017; Bilis Özgökbel, 2014; Eşitti, 2016; İnan, 2016). Zaten medya aynı zamanda çocuklar için sosyal bir eğitim kaynağı haline gelmiştir (Tanner, Haddock, Zimmerman ve Lund, 2003). Medya metinlerinin davranışları şekillendirme, etkileme, rol model olma, kültür aktarımı gibi özellikleri aracılığıyla inanç sistemlerine ait öğeler, medya yoluyla doğrudan veya dolaylı bir biçimde çocuklara yansıtılmaktadır. Campiche'ye (2001) göre medyanın din ile bağlantısı vardır. Mahan (2012), medyanın din ve belirli dinî fikirler ile figürler hakkındaki algıları değiştirdiğine dikkat çekmektedir. Bununla beraber din ve kültür öğelerini bünyesinde barındıran animasyon filmler de çocukları etkisi altına almaktadır. Zaten Kaba (2014) çizgi filmi tanımlarken onun kültürel etkilemeleri ve etkilenmeleri olan bir sanat olduğuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla çizgi filmlerin kültür taşıyıcılığı yaptığı da söylenebilir (Türkmen, 2012).

Literatürde çocukların din eğitimine başlama yaşıyla ilgili farklı görüşler vardır. Söz gelimi Çelik (2004) ve Şimşek (2004) bu sürecin 3 ila 4 yaş aralığında başladığını vurgulamaktadır. Turan (2007) ise bu eğitimin -bir süreç gerektirdiği düşüncesiyle- yaş aralığını 2-6 arasında kabul etmektedir. Vergote'ye (1978) göre ise çocuk dinle 6 yaşında tanışmaktadır. Araştırmacıların da işaret ettiğine göre din eğitiminin başlangıcı okul öncesi döneme denk gelmektedir. Bilim ve din bu anlamda ideal olanı ortaya koymuş olsa da çocuğun dinle tanışma yaşını medya, bizzat kendi belirlemektedir. Çocuğa, medya metinlerinin içeriğinde yer alan doğrudan ya da

dolaylı olabilen dinî mesajlar, semboller mesaj olarak verilmektedir. Kitle iletişim araçlarının ürettiği eğlenceli, çekici, güzel, güçlü kahramanlarla özdeşim ve duygusal bağ kuran çocuklar, onları taklit ederek onların yaşam tarzlarını model almaktadır (Karaboğa, 2018). Zaten çizgi filmlerdeki dinî törenler, çizgi film karakterlerinin inanış biçimleri, kutsal kabul ettikleri şeyler çocuklar tarafından benimsenmektedir (Şentürk ve Keskin, 2019). Din dilinin dolaylı sunumlarda kendini daha belirgin bir şekilde göstermesi ise sembol ve kişiliklerin bilinçaltını dolaylı olarak yönlendirmesini hedeflemektedir (Oruç, 2022). Moore ve Nord'un aktardığına göre bu dolaylı sunum, doğrudan Amerikan dinî ile bütünleşmiştir (Hoover, 2006a).

Dünyada din ve medya ilgili yapılan çalışmalara göre din unsurunun medyada olumsuz (Kaylor, 2012), laik (Olasky, 1990), toplum geneli için uygun olmayan (Forbes ve Mahan, 2000) yönleriyle yansıtıldığı görülmüştür. Türkiye'de ele alınmış çalışmaların dinden ziyade değer eğitime odaklandığı görülmüştür: Rafadan Tayfa üzerine yapılmış bir çalışmada yardımseverlik, dayanışma, paylaşma, sorumluluk gibi çeşitli değerlere rastlanılmıştır (Sadioğlu, Turan, Dikmen, Yılmaz ve Özkan, 2018). Pepee'de millî hassasiyetlere ve değerlere sıkça yer verilmiştir (Eşitti, 2016). Benzer şekilde Niloya'da sevgi, duyarlılık, hoşgörü ve yardımseverlik değerleri öne çıkmıştır (Karakuş, 2015). Bunun yanı sıra yerli çizgi dizilerinde değer eğitimi yahut İslamî unsurlar dışında farklı inanışların da yer aldığı görülmüştür: Söz gelimi Yorulmaz ve Tanrıverdi (2015) Keloğlan dizisinde batıl inanışların ve Şamanizm öğelerinin fazla olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Pepee çizgi filminde de Uzak Doğu ve Batı medeniyetine ait unsurlara yer verildiği görülmüştür (Yorulmaz 2013b). Bunlarla birlikte medyada din adamı üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Yenen (2012) çalışmasında, medyaya yansıtılan din adamı imajının olumlu ve olumsuz özellikleri olduğunu belirtirken Kaylor (2012) da çalışmasında karikatürlerde yer alan din unsurunun ve din görevlilerinin olumsuz bir biçimde yansıtıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı (2015) ise her dönemin ideolojilerinin kendi dinî politikalarına yön verdiğini belirtirken Cumhuriyet'in ilk yıllarında sinemada temsil edilen din adamı figürünün kaba saba, yobaz ve hurafeci olduğuna dikkat çekmiştir. Konuya başka bir açıdan bakıldığında ise çocuk klasiklerinde Batı kültürü ve Hristiyanlığa ait dinî ve ahlakî değerlere oldukça fazla yer verilmesine karşın Türk klasiklerinde genel anlamda Türk kültürüne, örf ve âdetlerine, dinî ve ahlakî değerlerine ya hiç yer verilmemiş ya da olumsuz olarak yer verilmiş olduğu görülmektedir (Turan, 2010). Oruç'un (2021) tespitlerine göre ise Türkiye'deki yerli yapımlar, Hristiyan hayat tarzını idealleştirmekle birlikte mevcut inanç sistemini ve kültürel hayatı temsilden uzaktır. Mc Guckin'e (2006) göre Yahudi ve Hristiyanların meleklerle olan ilgisinden hareketle İncil'deki referansların çoğu ve diğer küçük gelenekler yine melek inancına sahip olan İslam'a da geçmiştir.

İlgili literatür Hristiyanlık ile medya arasındaki bağlantının yoğunluğuna vurgu yapmaktadır. Bu araştırma medyadaki dinî imajları daha yakından görmeyi sağlayacaktır. Araştırma, medya okuryazarlığı dersini alan öğretmen adaylarının animasyon filmlerinde dinî doğrudan ya da dolaylı olarak anlatan imgeler hakkındaki

görüşlerini alarak literatüre katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarına göre animasyon filmlerinde yer alan dinî imgeler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarına göre animasyon filmlerinde yer alan dinî imgelerin nasıl etkileri vardır?
3. Öğretmen adaylarına göre animasyon filmlerinde dinî imgeler hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının animasyon filmlerinde yer alan dinî imgeler hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, animasyon filmlerinde yer alan dinî imgeleri, bu imgelerin etkilerini ve nasıl olması gerektiğine ilişkin beklentileri tespit etmek amacıyla doküman analizi ile desenlemiştir. Doküman analizi çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyal ve malzemenin araştırmaya dâhil edilmesinin (Yıldırım ve Şimşek, 2018) yanı sıra incelemenin detaylı olmasına imkân tanınması yönüyle de kullanışlıdır (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde seçmeli medya okuryazarlığı dersini alan 32 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sırasında öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersine ait müfredat eğitimi devam etmiştir. Medya okuryazarlığı dersini alan öğretmen adayları, medyaya ilişkin temel düzeyde bilgi yapılarına sahip olmalarından ve medya eleştirisi yapmayı öğrenmeye başlamalarından dolayı tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri, çalışma grubunun incelenen dokümanlara ilişkin aldığı notlardan hareketle elde edilmiştir.

İncelenen Dokümanlar

İncelenen dokümanların seçimi sırasında IMDb’de (Internet Movie Database/ İnternet Film Veri Tabanı) izleyici kitlesi tarafından oylanarak animasyon film kategorisinde ilk 250’ye giren filmler (<https://www.imdb.com/list/ls042563657/>) içinden 8.0’ın üzerinde puan alan animasyon filmlerine odaklanılmıştır. Bu filmlerden altısı random olarak seçilmiştir. IMDb’de yüksek puan alan animasyon filmlerinin, izleyici tarafından diğer animasyon filmlerinden daha çok beğeni alması ve daha çok izlenmesi sebebiyle çalışma grubunda yer alması uygun bulunmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Adayları Tarafından İncelenen Animasyon Filmlerine İlişkin Bilgiler

Animasyonun Adı	Kısaltmalar	IMDb Puanı
Örümcek Adam Örümcek Evreninde	ÖAÖE	8.4
Coco	Coco	8.4
Oyuncak Hikâyesi 1	OH1	8.3
Oyuncak Hikâyesi 3	OH3	8.3

Yukarı Bak	YB	8.3
Ters Yüz	TY	8.1

Örümcek Adam Örümcek Evreninde adlı çizgi film, radyoaktif bir örümcek tarafından ısırılan bir gencin diğer örümcek adamlarla birlikte hareket ederek kötülerle savaşmasını konu edinmektedir. 2018 MARVEL yapımı olan bu animasyon, 2019 Oscar ödülüne layık görülmüştür. 2017 Disney yapımı olan ve 2018 yılı Oscar ödülünü alan Coco, müziğe âşık bir çocuk ve onun bu tutkusuna karşı çıkan ailesinin çatışmasından doğmuştur. Meksika'nın en büyük müzisyeninin (halk yanıldığını sonradan anlamıştır) gitarını çalarak boyutlar arası geçiş yapan çocuk Ölüler Diyarına gitmiştir. Film, Meksika'nın gerçekteki en büyük müzisyenini bulma serüvenini anlatmaktadır. Animasyon dünyasında bir fenomen olarak kabul edilen 1995 Pixar yapımı Oyuncak Hikâyesi 1, oyuncaklarına çok değer veren ve onlarla sürekli oyunlar oynayan bir çocuğun odadan çıktığında oyuncaklarının canlandığı serinin ilk filmidir. Oyuncak Hikâyesi 3, serinin ilk filmindeki çocuğun büyüyerek üniversiteye gitmesinin ardından oyuncaklarını bir anaokuluna bağışlamasının ardından oyuncakların başından geçen serüveni ele almaktadır. 2011 Oscar ödülüne layık görülen bu film yine Pixar stüdyolarından çıkmıştır. Yukarı Bak, Pixar stüdyolarından 2009 yılında çıkmış ve yoğun bir beğeni toplamıştır. Evini müteahhitlere vermekte direnen huysuz bir ihtiyar ile izci bir çocuğun yollarını kesiştiren bu animasyon, ihtiyarın evini binlerce balonla uçurmasıyla bambaşka bir maceraya doğru yol almıştır. Öğretmen adaylarınca izlenen son film ise yine animasyon dalında 2016 Oscar'ını almış olan Ters Yüz'dür. Filmde yaşadığı şehirden ailesiyle birlikte taşınmak zorunda kalan bir çocuğun içinde birer karakter olarak yaşayan Neşe, Öfke, Korku, Tiksinti ve Üzüntü duygularının bir kontrol merkezi üzerinden çocuğun hayatını yönlendirdiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Akademik dönemin başlamasının ardından ders yürütücüsü, medya okuryazarlığına ilişkin müfredatını anlatmaya başlamıştır. Türkiye'de yaşanan depremden etkilenen illerin sayısının fazla olması sebebiyle ders, çevrimiçi ortamda devam etmiştir. Akademik yarıyılın 8. haftasından itibaren animasyon filmler gönüllü öğretmen adaylarınca bireysel olarak izlenmeye başlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu filmlerde dikkatlerini çeken dinî imgeleri not almaları ve bu konudaki fikirlerini detaylı bir biçimde yazmaları istenmiştir. Gereken yerlerde filmin içinde geri sararak yeniden izlemelerin gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının animasyonları izledikleri sırada hiçbir yönlendirme yapılmamıştır. Birbirlerinden etkilenmelerini en aza indirmek için tuttıkları notlardan herhangi bir puan verilmeyeceği ifade edilmiştir. Adları birden otuz ikiye kadar kodlanan öğretmen adaylarının gözlem ve izlenimlerini not ettikleri formlarda birtakım tespitlerinin benzer olduğu görülmüştür. Böylelikle çalışmaya ilişkin betimsel çerçeve ortaya çıkmaya başlamıştır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının tespitlerindeki benzer kavramları bir araya getirerek kodları ortaya koymuştur. Kodların ise yine

araştırmacılar tarafından adlandırılan bazı temaların altında toplandığı tespit edilmiştir. Araştırmacıların temaları belirlemeleri sırasında görüş birliği ortaya koyulurken Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülünden (görüş birliği/ toplam görüş birliği+ görüş ayrılığı) yararlanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin %80'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Nihai olarak ortaya çıkan temaların sembol ve inanç olarak ikiye ayrıldığı görülmüştür. Söz konusu temaların daha detaylı bir biçimde ele alınabilmesi için içerik analizine başvurulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik için alınan önlemler doğrultusunda katılımcıların geniş ve farklı fikirler sunmasına fırsat verilmiş, bu görüşler hiçbir şekilde sınırlandırılmamıştır. Bunun yanı sıra katılımcı görüşlerinin büyük bir kısmına bulgularda doğrudan alıntı yapılarak yer verilmeye çalışılmıştır. Zaten güvenilirliğin artmasını sağlayan stratejilerden biri toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Benzer şekilde incelenen dokümanların yeniden incelenebilme olanağı sunması da davranışların, durum ve olayların yeniden ele alınmasına olanak sağlamaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda animasyon filmlerinde yer alan dinî imgelerin neler olduğuna ilişkin öğretmen aday görüşleri ve bu imgelerin tekrarını gösteren frekans değerleri görülmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarına Göre Animasyon Filmlerinde Yer Alan Dinî İmgeler

	Görüşler	f	ÖAÖE	COCO	OH1	OH3	YB	TY
Sembol	Domuz	61	21	-	21	19	-	-
	Haç işareti (Hristiyan mezarlığı, istavroz)	38	14	4	10	-	-	-
	Noel ağacı- yılbaşı	26	3	-	23	-	-	-
	Kilise ve papaz	23	-	-	-	-	23	-
	Yemin etmek	23	-	-	-	-	23	-
	Kuru kafa	13	-	-	9	4	-	-
İnanç	Ahiret inancı, ruh	48	15	33	-	-	-	-
	Melek- Şeytan	26	20	-	-	-	-	6
	Cennet	26	-	-	-	-	26	-
	Kader	17	-	3	-	14	-	-
	Toplam		73	40	63	37	72	6

Animasyon filmlerinde öğretmen adayları tarafından dinî öge olarak değerlendirilen imgelerin başında domuz figürü gelir. Değerlendirilen altı animasyon filmde öğretmen adaylarına göre domuz figürü dinsel anlam açısından en yoğun kullanılan figürdür. Ö19, ÖAÖE animasyon filminde dikkat çekici gördüğü bu konuyla ilgili fikirlerini “Kahramanlar arasında domuzun da bulunması

Hristiyanlıkla örtüşen bir ögedir.” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir. OH1 filmi için Ö23 “*İslam dininde hoş olmayan domuzun bir süper kahraman olması eleştirilebilir.*” ifadelerini kullanmıştır. Ö9, OH3 adlı animasyonda “*Kumbaranın domuz şeklinde olması*”nı dikkat çekici bulurken Ö23 ise “*Domuz bizim toplumumuzda daha uzak bir kavramken çizgi filmde sevimli oyuncak pozisyonundadır.*” diyerek filmde domuzun yer verilmesini toplumlararası uzaklık ögesi şeklinde nitelemiştir. Ö22’nin OH1’de geçen “*Domuz güven verir, paramı saklar sözlerinin geçmesi.*” ifadesini vurgulaması ve Ö27’nin OH3’teki “*Domuz akıllı ve bilgin gösterilmiş.*” şeklindeki sözlerle dikkat çekmesi domuz imgesinin güven, bilgi ve akli çağrıştıran bir sembol olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının animasyonlarda tespit ettikleri bir başka dinî unsur, ahiret inancı ve ruhsal konularla ilgilidir. Ö15’in ÖAÖE adlı animasyonda “*Farklı boyut kavramına vurgu yapılırken diğer taraftan yani ölüm sonrasında bahsediliyor ve film bunların etrafında dönüyor.*” şeklindeki görüşü ile Ö10’nun “*Ölen adamın tekrar gelmesi dirilme olabilir. Animasyonda farklı boyutlar var.*” diyerek dirilmeyi ahiret inancının bir yansıması olarak gördüğü görüşü örtüşmektedir. Aynı filmle ilgili olarak Ö32’nin “*Ölümden sonraki yaşam yani ahiret inancı vardır.*” sözleriyle, Ö11’in “*Ölüm anlayışı ve ölümden sonrasıyla ilgili pek çok ipucu verir. Bu duruma ahiret inancı olarak da bakabiliriz.*” sözleri benzerdir. Tabloya bakıldığında ruh kavramı da öğretmen adayı görüşlerine göre bir dinî imgedir ve sadece Coco adlı animasyon üzerinden verilmektedir. Ö19 “*Büyük ailelerin ruhlarının bizimle yaşadığı algısı vardır.*” ifadesiyle, Ö9 “*Çocuğun ölümler olduğu dünyaya gitmesi.*” ifadesiyle ölümler diyarına dikkat çekildiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğu Coco’da, yaşayanlar diyarından ölümlerin diyarına geçişi sağlayan köprüyü, sırat köprüsüne benzetmiştir. Ö1’in “*Bir köprü vardı. Bizim dinimizdeki sırat köprüsü ile eşleştirilebilir.*” sözleri ve Ö3’ün “*Ölümler diyarındaki köprüünün sırat köprüsünü andırması.*” ifadeleri diğer öğretmen adaylarıyla da aynı doğrultudadır.

Haç işareti animasyonlarda sıkça izleyici karşısına çıkan bir başka imgedir. Tabloya bakıldığında ÖAÖE, Coco ve OH1 adlı filmlerde haç işaretine rastlandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre haç işareti, Hristiyan mezarlıkları ve istavroz animasyonlarda sıkça izleyici karşısına çıkmaktadır. Bu başlık altındaki öğretmen adayı görüşleri ÖAÖE filminde Ö19’un “*Hristiyan inancına uygun mezarlara yer verilmiştir.*” şeklindeki düşüncesiyle genel anlamda bütünlük göstermektedir. Bu açıdan Coco filmi ile ilgili Ö7 ve Ö29 mezarlıklardaki haç işaretlerine dikkat çekmektedir. İstavroz çıkarmayla ilgili öğretmen adayı görüşleri filmdeki Binbir Surat adlı kahramanın istavroz çıkarması açısından genellik taşımaktadır: “*Binbir Surat Hristiyanlığın sembolü olan istavroz çıkarma hareketini yapar.*” (Ö15).

Filmde öğretmen adaylarının dinî unsur olarak değerlendirdikleri melek ve şeytana ilişkin izlenimlere ÖAÖE ve TY filmlerinde rastlamışlardır. Ö21’in ÖAÖE ile ilgili “*Şarkı sözlerinde şeytana güvenebilir miyim ifadesi yer alıyor.*” şeklindeki

görüşü diğer öğretmen adaylarınca da kayda değer bulunmuştur (Ö2, Ö9, Ö14, Ö31 vd.). Ö20 TY ile ilgili “*Meleğimsin lafı meleklere inanıştır.*” derken Ö22 de “*Annenin kızını meleğim diye sevmesi*”ni masumluk ve çocuklukla bağdaştırarak dikkat çekici bulmuştur.

Noel ağacı ve yılbaşı başlığı altındaki öğretmen adayı görüşleri Noel’i kutlamanın, çam ağacı süslemenin dinî bir nitelik taşıdığı görüşünde birleşmektedir. Bu imge ÖAÖE ve OH1 filmlerinde bulunmaktadır. Ö24, ÖAÖE filmi ile ilgili “*Noel, Hristiyan bayramı olduğu için dinî bir ögedir.*” görüşünde bulunmuştur. OH1 ile ilgili Ö21’in “*Yılbaşını, çam ağacı süsleyerek birbirlerine hediye vererek kutlamaları Hristiyanlığın göstergesidir.*” sözleri ve Ö11’in “*Noel’in kutlanması dinî öğeler kapsamında düşünülebilir.*” görüşü bu durumun birer yansımasıdır.

Öğretmen adaylarına göre cennet kavramı da dinî bir ögedir. Tabloya bakıldığında cennet kavramının tamamının yalnızca YB adlı animasyon filmi üzerinden verildiği görülmektedir. Ö15 “*Cennet şelaleleri ismindeki cennet kavramı, dinî bir olguyu anlatıyor.*” diyerek bahsi geçen benzerliğe dikkat çekmiştir. Aynı şekilde Ö20’nin de “*Filmin başında cennet şelaleleri ve dünya harikası bitkiler diyerek hem doğayı övüyor hem de cennete benzeterek dinî bir kategoriye sokuyor.*” sözleri ve Ö21’in “*Cennet şelaleleri dinî bir inanışın olduğunu gösterir.*” ifadesi Ö15 ile aynı doğrultudadır.

Öğretmen adayı görüşlerine göre bir diğer dinî öge kilise-papaz imgesidir ve bu imge yalnızca YB adlı filmde bulunur. Ö19 “*Nikâhın kilisede yapılması, Hristiyan inancına uygun bir ögedir.*” demiştir. Ö14’ün de “*Kilisede evleniyorlar. Onların dininde var olan bir durumdur.*” sözleri, Ö19’un görüşüyle benzerdir. Ö11’in “*Kilisede, papazın önünde nikâh kıyma*” ile ilgili yorumu adı geçen nikâhın Hristiyanlık inancıyla ilişkili dinî bir tören olduğuna temas etmiştir.

Öğretmen adaylarının din ile bağlantılı olduğuna işaret ettiği yemin etmek, yalnızca YB adlı animasyon filmi üzerinden verilmiştir. Bu açıdan Ö22’nin “*Yemin etmek ve söz verilince dönülmemesi gerektiği dinsel bir inanıştır.*” sözleri, Ö8’in “*Verdiği sır karşısında yemin etmesini istemek bir inanışın var olduğunu gösteriyor.*” görüşü ile paraleldir.

Kader kavramı da öğretmen adaylarına göre dinî bir imgedir. Kader, Coco ve OH3 filmleri üzerinde kendini göstermektedir. Ö2 “*İnsan kaderinde yazanı yaşamaktan kaçamıyor sözü, kadere vurgu yapılan dinî bir ögedir.*” demiştir. Ö17’ye göre “*Ünlü şarkıcının insan kaderinde yazanı yaşamaktan kaçamıyor.*” cümlesi, Ö26’nın “*Kendi kaderinizi oluşturabilirsiniz.*” sözleri ve Ö28’in ayıcığın “*Kaderimizi kendimiz belirleriz.*” demesi öğretmen adaylarının dikkatini çeken dinî birer imgedir.

Öğretmen adaylarına göre dinsel anlam taşıyan kuru kafa figürü OH1 ve OH3 filmlerinde bulunmaktadır. Ö4, OH1 ile ilgili “*Kötü çocuğun t-shirtinde kuru kafa var ve zalimce davranıyor.*” demiştir. Ö17 ise “*Kötü olan çocuğun odasının hep karanlık ve kuru kafalı olması kötü insanları betimlemiştir.*” sözleriyle kuru kafanın dinî bir

öge olmasının haricinde zalimlik ve kötülük gibi olumsuz özellikleri çağrıştırdığını ifade etmiştir. OH1’de yer alan kuru kafa sembolünün OH3’te de yer alması iki film arasındaki dinsel öğelerin bu unsur açısından ortak olduğu ve bunun da öğretmen adayı görüşlerine yansıtıldığı görülmektedir (Ö1, Ö10, Ö14, Ö16).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda animasyon filmlerinde yer alan dinî imgelerin etkilerinin nasıl olabileceğine dair öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Animasyon Filmlerinde Yer Alan Dinî İmgelerin Etkilerine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Kültürel ve inançsal çelişkiye neden olur.
 Özdeşleşme, taklit ve özentiyeye sebep olur.
 Bilgi sahibi olmayı sağlar ve eleştirel bakış açısı kazandırır.
 Bilinçaltı mesajlar verir.

Öğretmen adaylarına göre animasyon filmlerinde din, kültürel/inançsal çelişkiye ve taklit/özentiyeye sebep olmaktadır. Aynı zamanda animasyonlarda sunulan din, çocukların bilgi sahibi olup eleştirel düşüncelerini sağlayarak çocuklara bilinçaltı mesajlar vermektedir. Öğretmen adaylarının yoğun olarak birleştiği nokta dinin kültürel ve inançsal çelişkiye sebep olduğuna ilişkin görüşleridir. Ö25’in “*Dinî öğeler, çocukları kendi kültürleri ve dinleriyle bu filmlerde geçen dinî imgeler arasında çatışmada bırakıyor. Çocukları yanlış düşüncelere yönlendirebiliyor.*” ifadesi ve Ö15’in “*İzledikleri ile yaşadığı çevreyi bağdaştıramayan çocukta bir çelişki olacaktır.*” görüşü paraleldir.

Öğretmen adaylarına göre animasyonlarda dinî öğelerin bulunması çocukta taklit, özentiyeye ve özdeşleşmeye de sebep olacaktır. Ö26 “*Yılbaşı kutlamaları bizim dinimizde yoktur ama çocuk bunu görünce etkilenecek hatta benimsemek isteyecektir. Kendisi de ailesiyle yılbaşı kutlaması yapmak isteyecektir.*” görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde Ö29 da “*Çocuklar, filmlerdeki kahramanları taklit etmektedir. Çocuklar filmde geçen dinî olguların aynısını yapmaya çalışacaktır.*” ifadesiyle farklı dinlere ilişkin bilgilerin verilmesinin çocukta özentiyeye sebep olacağını düşünmektedir.

Öğretmen adaylarına göre animasyonlarda dinî imgelerin yer almasının iyi tarafı, çocuklara bilgi sağlaması ve eleştirel bakış açısı kazandırmasıdır. Ö23 “*Bir noktadan sonra dinlere ait düşüncelere yer vermek genel kültür bilgisi olacaktır. Bu dünyada yalnız değil, tek bir din yok. Çocuk hem diğer insanların düşüncelerini öğrenir hem de ilerleyen yaşlarda eleştirel bir bakış açısı kazanabilir.*” görüşüyle animasyonlarda dine ilişkin birtakım imajlar olmasının hem bilgi sağlayacağını hem de eleştirel bakış açısı kazandıracığını belirtir. Ö16’nın da “*Öğrenciler sorgulayarak neyin ne olduğunu öğrenecekler, genel kültürlerini de artıracaklar.*” diyerek ifade ettiği düşünceleri Ö23’ü destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının bir kısmına göre dinî imgeler bireye bilinçaltı mesajları verir. Örneğin Ö30’un “*Dinî imgeler kimi zaman*

açık bir şekilde kimi zaman da bilinçaltına girebilecek şekilde verilmiştir.” görüşüyle, Ö15’in “Çocuk medyasında alenen gösterilmek yerine bilinçaltına birtakım gizli unsurlar işleniyor.” ifadesi benzerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının animasyon filmlerinde dinî imgelerin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.

Animasyon Filmlerinde Dinî İmgelerin Niteliğine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri

- Nitelikli ve ölçülü bir şekilde verilmeli.
- Evrensel değerlere uygun verilmeli.
- Sezdirek verilmeli.
- Kültüre uygun olarak verilmeli.
- Yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak verilmeli.

Dinî imgelerin niteliğine ilişkin görüş beyan eden öğretmen adaylarından bir kısmı dinî mesajların sınırlarının iyi çizilmesi gerektiğine temas etmektedir. Söz gelimi Ö7 “*Nitelikli olduğu sürece çocuk medyasında dinî söylem ve imgeler bulunabilir.*” sözleriyle ve Ö3 “*Çocuk medyasında din nitelikli, yerinde ve dozunda verilmeli. Böyle verildiği takdirde çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğunu idrak edebilir.*” ifadesiyle dinin belli bir ölçüde verilmesi gerektiğini dile getirir. Öğretmen adaylarının diğer bir görüşüne göre din, evrensel değerlere uygun olarak verilmelidir. Ö11’in “*Çocuğa bir değer verirken bizim dinimizde bu vardır demek yerine daha insani boyutuyla bu duyguyu kavramasını sağlayabiliriz.*” cümlesi ve Ö20’nin “*Çizgi filmler yapılırken evrensellik göz önüne alınmalı.*” sözleri aynı doğrultudadır. Dinin sezdirilerek verilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmen adaylarından Ö24 “*Dinî söylem ve imgeler çocuk medyasında bilgilendirici değil sezdirici bir şekilde olmalıdır.*” görüşünü savunmaktadır. Benzer şekilde Ö11 fikirlerini “*İmgeler çok fazla ön planda olmamalıdır. Çocuğun fark etmesini sağlayacak birkaç öge bulunabilir.*” diye ifade etmektedir. Ö31 ise fikirlerini ifade ederken “*Bana göre dinî söylemler olmamalıdır. Dinî söylemler yerine öncelikle herkesçe kabul edilen evrensel değerlere yer verilmelidir*” demiştir. Aynı şekilde Ö25 de “*Bana göre dinî söylem ve imge çocuk medyasında bulunmamalı. Dinî söylem ve imgeler yerine daha evrensel değerlere yer verilmeli.*” düşüncesine sahiptir. Dinin kültüre uygun olarak verilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Ö1’in “*Dinî imgeler açısından kültürel yapımıza uygun olan imgelerin yer aldığı medya ürünlerini çocuğumuza sunmaktayız.*” ifadesi ile Ö32’nin “*Din ile kültür birbiriyle ilişkili kavramlardır. Toplumların dinî inançları kültürlerine de yansır. Dinî söylem ve imgeler çocuk medyasında yansıtılırken doğru bir biçimde yansıtılmalıdır.*” görüşü benzerdir.

Öğretmen adaylarına göre dinî imgeler çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak verilmelidir. Ö29 “*Çocuğun yaş düzeyine, kültürüne, inancına uygun bir biçimde olmalıdır.*” Görüşünü Ö12 de “*Dinî söylem ve imge çocuk medyasında*

seviyeye uygun verilmeli. Filmlere kitaplara sinemaya bu öğeler yansıtılırken yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır.” İfadeleriyle desteklemektedir. Ayrıca din konusunun çocukların seviyesine uygun olmadığı için animasyon filmlerinde bulunmaması gerektiği görüşünde olan öğretmen adayları da vardır. (Ö17, Ö18).

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada “domuz, ahiret inancı ve ruh, haç işaretleri, melek-şeytan, Noel ağacı/yılbaşı, cennet, kilise/papaz, yemin etmek, kader ve kuru kafa” kavramları öğretmen adayları tarafından dinî birer öge olarak görülmüştür. Bu öğelerin içinde animasyonlarda en sık rastlanan imge ise domuzdur. Filmi izleyen öğrencilerin Müslüman olması, bu ögeyi dini birer imge olarak görmelerine neden olmuştur. ÖAÖE filminde karakterlerden birinin sinirlendiği kişiye domuz diye hakaret etmesi, OH1 ve OH3’te oyuncakların içinde domuzdan bir kumbara bulunması öğretmen adaylarına göre İslam dinince hoş karşılanmayan dinî bir öğedir. Animasyon filmlerinde ikinci olarak en fazla rastlanan dinî imge ahiret inancı ve ruhlar âlemi ile ilgilidir. Zaten Coco, baştan sona ölümden sonraki yaşamı anlatan bir filmidir. ÖAÖE filminde ise farklı boyutlar ve evrenler arası geçiş, ahiret inancına benzetilmiştir. ÖAÖE, Coco ve OH1’de tespit edilen haç işaretleri, Hristiyan mezarlıkları ve istavroz çıkarma Hristiyanlığın sembolü olarak görülmüştür. Dikkat çeken diğer bir unsur ise melek ve şeytan kavramlarıdır. Ancak melek kavramına ilişkin öğretmen adaylarınca verilen örneğin (bir annenin çocuğuna meleğim diye hitap etmesi) dinî bir imge olmaktan öte bir benzetme sözcüğü olmasına karşın dinî bir imge olarak kabul edildiği görülmüştür. Bundan başka, öğretmen adaylarına göre ÖAÖE ve OH1’de yer alan Noel ağacı ve yılbaşı kutlamaları Hristiyanlığa işaret etmektedir. Tespit edilen bir diğer dinî imge de cennet kavramıdır. Öğretmen adayları, YB adlı animasyon filminde bulunan doğal bir bölgeye Cennet Şelalesi adının verilmesini dinî bir inanış olarak yorumlamıştır. Bu yorumlama ise melek kavramına yüklenen anlamla aynıdır. Yine aynı filmde, nikâhın kilisede papaz tarafından kıyılması Hristiyan inanışının bir gereği olarak yorumlanmıştır. Öğretmen adayları yemin etmeyi de dinî bir inanış olarak ele almıştır. Coco’da ve OH3’te bulunan kader inancı yine dinî bir inanış olarak ele alınmıştır. Son olarak OH1 ve 3’te yer alan kuru kafa sembolü de dinî bir imge olarak düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının birtakım kavramları dinî imgeler olarak değerlendirmesi Mahan’ın (2012) çalışmasında vurgu yaptığı noktaya yaklaşmaktadır. Araştırmacı kutsal metinleri ve mumları, seccadeleri, başörtüleri, Tibet dua taşlarını... dinin dolaylıları olarak tanımlamaktadır. Ona göre dine, jestler, kokular, ritüeller, hareketler ve seslerle aracılık edilmekte ve bunlar da dinî deneyimler olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmen adaylarına animasyonlardaki dinî imgelerin olası etkileri hakkındaki düşünceleri sorulduğunda çocuklar üzerinde kültürel ve inançsal çelişkiye neden olacağı düşüncesini yoğun olarak vurguladıkları görülmüştür. Çünkü onlara göre gerçek hayat ile izlenen arasında uyumu yakalayamayan çocuk bir çelişki yaşar. Diğer taraftan animasyonlardaki dinî imgelerin çocuklarda özdeşleşme, taklit ve özenti

oluşturacağı yönünde de birtakım görüşler de ortaya atılmıştır. Öğretmen adaylarına göre çocuklar, izledikleri animasyon filmlerinde gördüklerine özenir ve bunları taklit eder. Bu alanda yapılan çalışmalarda çocukların, kitle iletişim araçlarının ürettiği kahramanlarla özdeşleşip onlarla bağ kurduğu ve onların yaşam tarzlarını taklit ettiği; kahramanların inanış biçimlerini benimsediği görülmüştür (Karaboğa, 2018; Şentürk ve Keskin, 2019). Bu nedenle medyaya maruz kalan çocuklar, bu filmlerde yer alan dinî imgelerin aynısını evlerinde görmek/uygulamak isteyecektir ve bu da çocukta bir çelişkiye sebep olacaktır. Öğretmen adaylarına göre animasyon filmlerinde dinî imgelerin verilmesinin olumlu yanı ise bilgi sahibi olmayı ve eleştirel bakış açısı kazandırmayı sağlamasıdır. Nitekim yapılan çalışmalarda da animasyonlarda dinin işlenmesinin çocukların farklı kültürel değerleri öğrenmesinde yararlı olacağına temas edilmiştir (Beldağ ve Kaptan 2017; Bilis Özgökbel 2014; Eşitti, 2016; İnan 2016). Öğretmen adayları, izledikleri filmlerde farklı dinlere ait öğeler gören çocuğun bilgi sahibi olacağını ve kendi dinî ile ekranda gördüğü dinî sorgulamaya çalışacağını düşünmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına göre dinî imgelerin animasyon filmlerinde bulunması çocuklara bilinçaltı mesajı vermektedir ve animasyonlarda dinî imgeler çocukları hem olumlu hem de olumsuz etkilemektedir. Zaten yapılan çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir (Forbes ve Mahan, 2000; Kaylor, 2012; Oruç, 2021; Yazıcı, 2015; Yorulmaz, 2013a).

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı animasyon filmlerinde evrensel değerlerin işlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Onlara göre din kavramının sınırlarının iyi çizilmesi, evrensel değerlere uygun şekilde sezdirilmesi, kültüre ve gelişim düzeyine göre verilmesi gerekmektedir. Zira animasyonlarda yer alan Noel ağacı, kilise ve papaz gibi sembollerin çoğu Hristiyanlık inancıyla örtüşmektedir. Bunun dışında felsefelerde ve dinlerde varlığına inanılan ruh da dinî bir imge olarak ön plana çıkmıştır. Resim ve heykel sanatında faniliği ve ölümün imgelemesi sırasında da kullanılan kuru kafa, İslam inancında da yer alan kader, melek-şeytan gibi kavramlar da animasyonlarda ön plana çıkan diğer imgelerdir. Ancak Hristiyanlıkla alakalı imgeler çok daha yoğundur. Zaten Hoover'e (2006a) göre çoğu din, sembollerinin ve değerlerinin daha geniş kültürde tanıtımına adanmış çeşitli girişimlerde aktif olarak yer alır. Yine Hoover (2006b) kitle basınından önce, medyanın büyük ölçüde çeşitli siyasi veya mezhepsel çıkarlar tarafından doğrudan desteklendiğini vurgulamaktadır. Horsfield da (2008), metin olarak medya metaforunun, Hristiyanlık içinde etkili bir araç olduğuna dikkat çekmektedir. Araştırmacıya göre Hristiyanlık, tanımlayıcı inançlarının ve değerlerinin tarihsel olarak dolaylanmış metinlerde bulunabileceğine dair güçlü bir duyguya sahip, metin temelli bir dindir.

Medya, bireyin farkında olmadan/bilmeden/ hissetmeden pek çok şey öğrendiği dolaylı bir yapıya sahiptir. Bu yapının bazen şarkıları aracılığıyla, bazen görsellerinden hareketle bazen ise doğrudan sözlerinden yola çıkılarak farklı öğrenmeler gerçekleşmektedir. İnançlara ilişkin öğrenmeler de bunun gibidir, çoğunlukla örtüktür ve dolaylıdır. Animasyonlarda dinî imgelere ilişkin verilerin olması, inançların günlük hayatın bir parçası olması açısından doğal bir sonuçtur.

Buna karşın dinî temsillerin sadece belli bir inanç sisteminin tekelinde bulunmasından dolayı animasyonlardaki dinî imgelerin sığ bir yapıya da sahip olduğunu ifade etmek gerekir. Ele alınan animasyon filmlerinde görüldüğü üzere, dinler ve inanç sistemleri içerisinde semavi dinlerden özellikle birinin (Hristiyanlık) doğrudan veya dolaylı olarak sunumuna, imgelerine ağırlık verilmiştir. Bu sorunun önüne geçebilmek için medya tüketicisi konumundan ayrılarak bireysel, kurumsal ve kamusal anlamda medya üreticisi konumuna geçilmesi gerekmektedir. Türkiye özelinde kendini kabul ettirmiş yapımlar olsa da uluslararası ölçekte bu yapımlar yetersiz kalmaktadır. Zaten Türkiye özelinde hazırlanmış yapımların da Türk kültür, örf ve adetlerine, dinî ve ahlakî değerlerine ya hiç yer vermediği yahut olumsuz olarak yer verdiği (Turan, 2010) ve Hristiyan hayat tarzını idealleştirerek mevcut kültürel hayatı ve inanç sistemini temsilden uzak olduğu (Oruç, 2021) bilinmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının görüşleriyle altını çizdiği gibi animasyonlarda kullanılan dinî imgeler, evrensel değerlere vurgu yaptığı takdirde dinin araştırmada ortaya çıkarılan sembolik (domuz, istavroz, Noel, kilise vb.) yönünden ziyade davranışsal yönüne dikkat çekilmiş olacaktır. Bu gibi metinlerde vicdanlı olmak, dürüstlük, cömertlik, adaletli olmak vb. davranışlar aracılığıyla evrensel değerlere vurgu yapmak oldukça önemlidir. Aksi takdirde yalnızca Hristiyanlığın imgelerini örtük öğrenme yoluyla aktarılmasından öteye gidilemeyecektir.

Çocuğun dinle ve medyayla tanışma yaşının okul öncesi dönemden itibaren başlaması (Çelik, 2004; Şimşek, 2004; Turan, 2007; Vergote, 1978) ve animasyonlarda yer alan dinî imgelerin dolaylı olması bu sürecin sağlıklı yürümesi konusunda zorlukları da beraberinde getirmektedir. Karşılaşılan imgeler ve bu imgelerin çocuğun yaşamında bir karşılık bulmaması, anlamlandırma sürecini güçleştirmektedir. İlkokul yıllarında da kısmen sürece bu zorluk, çocuğun bilişsel gelişeceği, somut ve soyut düşünebileceği döneme kadar devam edecektir. İşlem öncesi dönem ile somut işlemler döneminin başına dek, ebeveyn ve öğretmenin medya metinlerini kendi süzgecinden geçirerek öğrencisine sunması oldukça önemlidir. Ortaöğretime gelindiğinde ise öğrencilerin benzer çelişkilerle yüzleşmesi -bilişsel olgunluğa erişmeye başladığından- daha kolay yürütülebilecektir. Yine öğretmen ve ebeveynin bu dönemde eleştirel bir yaklaşımla yapımların şirketlerinin buldukları ülkelerden inanç sistemleri ve geleneklere kadar pek çok konu hakkında bilgilere erişmeleri için çocuklara çeşitli düşünce yolları açması önemlidir. Böylelikle çocuklar, izledikleri animasyon filmler aracılığıyla dünyada kendi inandığı dinden başka dinlerin ve ritüellerin olduğunu bilir. Soyut düşünmeye başladığında ise bunların farklılıklarını, benzerliklerini mukayese eder. Farklı din ve kültür öğelerinin varlığını kavrar.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yapılan bu çalışmada yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir.

Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 31.01.2023 tarihli 01 sayılı oturumunda alınan 01/08 protokol no.'lu karara göre etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Alsan, Ş. S. (2019). İslamiyette tasvir yasağı ve Türk mimari süsleme sanatında insan figürünün kullanımı. *The Journal of Social Science*, 3 (5), 285-313.
- Beldağ, A. ve Kaptan S. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), 487-499.
- Bilis Özgökbel, P. (2014). Rol modelleri ve toplumsal değerler açısından “Uçaklar” adlı animasyon filmi üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 2014, 8 (3): 201-227.
- Bowen, G. A. (2009). Documental analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (3), 27-40.
- Campiche, R. (2001). The media and socio-cultural regulation of religion. *Chercheurs de Dieux dans l'espacepublic, LesPresses de l'Université d'Ottawa, Ottawa*, 83-95.
- Çelik, A. (2004). Çocuk, oyun ve din eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 187-196.
- Duman, N., Deniz, T. ve Kuşen, İ. Z. (2020). Anaokulu öğrencilerinin masal ve çizgi film tercihlerinin incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(1), 15-30.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği, *Karadeniz*, 32, 125-144. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.279674>.
- Forbes, B. D. Ve Mahan, J. H. (2000). *Religion and popular culture in America*. University of California Press.
- Hoover, S. M. (2006a). Relics. İçinde Daniel A. Stout (Ed.). *Encyclopedia of religion, communication and media*. Routledge.
- Hoover, S. M. (2006b). Media. İçinde Daniel A. Stout (Ed.). *Encyclopedia of religion, communication and media*. Routledge.
- Horsfield, P. (2008). Media. İçinde David Morgan (Ed.). *Keywords in religion, media and culture*. Routledge.
- İnan, T. (2016). Çocuk medyasında evrensel ve yerel değerlerin aktarımı: TRT Çocuk Kanalı Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (25), 200-212.
- Kaba, F. (2014). Çizgi filmlerde grafik ifade ve konu açısından kültürel etkiler: Türk çizgi film örnekleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8 (3), 163-181.

- Kanar, S. (2019). *Animasyon filmlerinin öğrencilerin değer gelişimine etkileri: arabalar 1 animasyon filmi örneği*. (Tez No. 585673) [Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul.]Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya Çağında Çocuk ve Çocuk Kültürü: Şiddet ve Tüketim Kültürünün Yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 1-17.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (30), 251-277.
- Kaylor, B.T. (2012).Cartoonish claims: editorial cartoon depictions of religion. *Mass Communication and Society*, 15 (2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/15205436.2011.566839>
- Mahan, J. (2012). Religion and media. *Religion Compass*, 6 (1), 14-25.
- Mc Guckin, J. A. (2006). Angels. *Encyclopedia of religion, communication and media* içinde. Editör Daniel A. Stout. Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2011.00330.x>
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Olasky, M.N. (1990). Abortion rights: anatomy of a negative campaign. *Achieving an abortion-free America by 2001* içinde, Editör Thomas A. Glessner, (235–54). Multnomah Press.
- Oruç, C. (2021). Çocuk medyalarında dinin sunuluşu. *Çocuk ve Medeniyet*, 6 (12), 147-171. <https://doi.org/10.47646/CMD.2021.260>
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297.
- Sadioğlu, Ö., Turan, M., Dikmen, N., Yılmaz, M., ve Özkan, Y. (2018). Değerlerin öğretiminde çizgi filmler: rafadan tayfa örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 240-251.
- Şentürk, Ş.ve Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 143-157.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk dönemi dinî gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4 (4), 207-220.
- Tanner, L. R., Haddock, S. A., Zimmerman, T. S. ve Lund, L. K. (2003). Images of couples and families in Disney feature-length animated films. *The American Journal of Family Therapy*, 31 (5), 355-373.
- Turan, İ. (2007). Medyadaki din adamı imajı üzerine bazı düşünceler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24 (24-25), 293-304.
- Turan, İ. (2010). Bazı batı ve Türk çocuk klasiklerinde dinî ve ahlaki değerler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10 (3), 171-194.

- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2), 139-158.
- Vergote, A. (1978). Çocuklukta din. (Çev. Erdoğan Fırat). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 315-329.
- Yağlı, A. ve Erdoğan, F. (2018). Wak Fu çizgi filmindeki subliminal mesajların okul öncesi çocukların tutum ve davranışlarına olumsuz etkileri. *Social Sciences Studies Journal*, 4 (23), 4647-4658.
- Yazıcı, M. (2015). *Dinin magazinleştirilmesi: Türk televizyonlarında dinin temsili* (Tez No. 395081). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yenen, İ. (2012). Yazılı basında “din adamı” kimliğinin temsili. *International periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2) ,1161-1181.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2013a). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmî Dergi*, (3), 127-143.
- Yorulmaz, B. (2013b). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (24).
- Yorulmaz, B. ve Tanrıverdi, M. Z. (2015). *Din ve değerler eğitimi açısından Keloğlan çizgi filminin değerlendirilmesi*. International Conference on Religion and Film, 21 - 24 Mayıs.

Extended Abstract

Media, with its ideological and enchanting aspects, is the focus of interest for both viewers and researchers. Within the media, animation films are content appreciated by various groups with different characteristics such as age, gender, and socioeconomic status. Animation remains one of the fastest-growing sectors in the world today (Akören, 2018). In recent years, even within television programs, animation films are known to be preferred by children (Kantar, 2019). While children enjoy watching these films, they also implicitly learn something. Horsfield (2008) emphasized the process of constructing, shaping, implementing, and transforming religion by various media practices. It is known that Christianity has been at the forefront of using media for religion to find its channel. Hoover (2006a), who has made significant contributions in the fields of religion and media, emphasized that communication in the Christian movement has been carried out through media. For instance, according to the researcher, the media of the 19th century consisted of American publisher activities that produced and distributed religious works. Horsfield (2008) also pointed out that Christianity is a text-based religion. According to researchers, the beginning of religious education corresponds to the pre-school period. While science and religion may present the ideal, the age at which a child meets religion is determined by the media, essentially by themselves. Implicit religious messages, symbols, and symbols found in the content of media texts are given as a message to the child. Children who identify with and form emotional bonds with entertaining, attractive, beautiful, powerful heroes created by mass media, imitate them and model their lifestyles (Karaboğa, 2018). In fact, religious ceremonies in cartoons, the belief systems of cartoon characters, and the sacred things they accept are adopted by children (Şentürk & Keskin, 2019). Indirect presentations of religion in language intend to indirectly influence the subconscious of individuals by directing symbols and personalities (Oruç, 2021). According to Moore and Nord, this indirect presentation is closely integrated with American religious practice (Hoover, 2006a). The study will shed light on the religious experiences in media and reveal the direct or indirect religious messages in the media.

This study, aiming to reveal the opinions of teacher candidates about the religious images in animation films, has been designed by document analysis to determine the religious images in animation films, the effects of these images, and the expectations regarding how they should be. The animation films were randomly selected from those that received high ratings and had a score of over 8.0 in the animation film category on IMDb (Internet Movie Database). Data were obtained from notes taken by 32 volunteer teacher candidates while watching the selected animation films. Teacher candidates were preferred because they have basic knowledge structures related to the media and have started to learn media criticism. Descriptive analysis and content analysis were used in the research. In the research, participants were given the opportunity to present broad and different ideas, and these opinions were not limited in any way. Miles and Huberman's (2016) reliability formula was used when categorizing the participants' opinions. In addition, an attempt was made to take

reliability measures by directly quoting most of the participant opinions in the findings.

The terms "pig, afterlife belief and soul, cross signs, angel-devil, Christmas tree/New Year, heaven, church/priest, swearing, fate, and skull" were seen as religious elements by teacher candidates. When teacher candidates were asked about their thoughts on the possible effects of religious images in animations, it was emphasized that it would create cultural and belief conflicts on children. Because, according to them, a child who cannot reconcile what he sees with real life experiences a contradiction. On the other hand, some opinions were put forward that religious images in animations would create identification, imitation, and emulation in children. According to teacher candidates, children admire what they see in the films and imitate them. Teacher candidates think that children who see different elements of religions in the films will acquire knowledge and try to question the religious beliefs they see on the screen with their own religious beliefs. In addition, according to teacher candidates, religious images in animation films give subconscious messages to children and affect children positively and negatively. Most teacher candidates argue that universal values should be handled in animation films. It is important to draw the boundaries of the concept of religion well, to make it understood in accordance with universal values, culture, and level of development.

Media is a structure in which individuals unknowingly/unknowingly/feelingly learn many things. Sometimes, different learning takes place through songs, sometimes by moving from their images, sometimes directly from their lyrics. Learning related to beliefs is similar; it is often implicit and indirect. The presence of religious images in animations is a natural consequence in terms of beliefs being a part of daily life. However, it should be noted that the religious representations in animations are superficial due to being the monopoly of only one belief system. To overcome this problem, it is necessary to move from the position of a media consumer to the position of a media producer individually, institutionally, and publicly. Although there are productions that have established themselves specifically in Turkey, on an international scale, these productions are inadequate. It is already known that Turkish-made productions either do not include Turkish culture, customs and traditions, religious and moral values or portray them negatively (Turan, 2010), and they are far from representing the current cultural life and belief system by idealizing the Christian way of life (Oruç, 2021). Therefore, as emphasized by the views of teacher candidates, religious images used in animations will be emphasized in terms of behavioral aspects rather than the symbolic (pig, cross, Christmas, church, etc.) revealed in the research. In such texts, it is essential to emphasize universal values through behaviors such as being conscientious, honesty, generosity, and justice. Otherwise, it will not go beyond the implicit learning of Christian images.

Sosyal Bilgiler Dersi Çerçevesinde Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeylerinin İncelenmesi

Kenan Baş*

Makale Geliş Tarihi: 01.07.2023

Makale Kabul Tarihi: 08.09.2023

Erken Görünüm Tarihi: 25/10/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1321393

Öz

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumlarını bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile ortalama gelir düzeyi) açısından incelemektir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim bahar yarıyılında Ağrı ilinin Patnos ilçe sınırları içerisinde yer alan bir devlet ortaokulunun farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen "Farklılıklara Saygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22. istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumlarının "cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile ortalama gelir düzeyi" değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin genel ortalamasının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılıklar için saygı, sosyal bilgiler, ortaokul

Investigation of Secondary School Students' Respect for Differences in the Framework of Social Studies Lesson

Abstract

The aim of this study is to examine secondary school students' respect for differences in terms of some variables (Gender, Class, Mother's Educational Status, Father's Educational Status, Family Average Income Level) within the framework of Social Studies course. The research was carried out with 112 students studying at different grade levels of a public secondary school located within the borders of Patnos district of Ağrı province in the 2021-2022 academic spring semester. Scanning model was used in the research. The "Respect for Differences Scale" developed by Öksüz and Güven (2012) was used as a data collection tool in

* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü, Ağrı Türkiye, kenanbas2301@gmail.com, ORCID: [0000-0003-4253-2323](https://orcid.org/0000-0003-4253-2323) 

Kaynak Gösterme: Baş, K. (2023). Sosyal bilgiler dersi çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1173-1188.

the research. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 22 statistical program. When the findings obtained from the study were examined, it was seen that the secondary school students' respect for differences did not cause a statistically significant difference according to the variables of "Gender, Class, Mother Educational Status, Father Educational Status, Family Average Income Level". However, it was determined that the general average of the secondary school students' respect for differences level was low.

Keywords: *Respect for differences, social studies, middle school*

Giriş

Günümüz dünyasında toplumların her geçen gün farklılaşması, düşüncelerin, inançların, akımların, yaşam biçimlerinin hatta kültürlerin çeşitlenmesi ve bunların teknoloji ile birlikte dünyanın geri kalmış en ücra köşesinden; medeniyetin zirve yaptığı en gelişmiş ülkelere kadar bu çeşitliliğin kısa sürede yayılması dünya üzerinde yaşayan tüm insanlığı hem karşılıklı bir şekilde etkilemiş hem de her alanda değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu denli bir çeşitliliğin ve farklılığın ortaya çıkması şüphesiz bazı ciddi problemleri de beraberinde getirmiştir. Toplumda bir arada yaşayabilme konusunda sorunların baş göstermesi, birbirine tahammül edememe, karşısındakine yaşam hakkı tanımama, senden olmayana hoşgörülü davranmama, farklılıklara kapalı olma gibi sorunlar bunlardan bazılarını oluşturmaktadır. Kısacası bu süreç insanlığın ihtiyaç duyduğu uzlaşma kültürünü daha önemli bir boyuta taşımıştır.

Demokrasilerde uzlaşma kavramına yönelik ilgili literatür incelendiğinde önemli bazı noktaların ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Bunlardan biri şu şekilde ifade edilmektedir. Uzlaşma, her zaman tek bir hakikat üzerinde birleşmek ya da dar bir bakış açısı etrafında toplanmak anlamına gelmemektedir. Aksine uzlaşma, farklı görüş ve çıkarların varlığının yasal açıdan karşılıklı olarak tanınmasıdır. Dolayısıyla demokrasinin "birlik" yönetiminden ziyade çoğunluğun kararları doğrultusunda ortaya çıkan bir yönetim olduğu ileri sürülmektedir (Dağı & Polat, 2004).

İnsanlar farklı özelliklerle dünyaya gelirler. Herkesin dünyaya eşit şartlarda geldiğini ifade etmek oldukça güçtür. Bireyin cinsiyet seçimi, yaşadığı coğrafya, ya da kendisini dünyaya getiren ebeveynlerinin seçimi (sosyo – kültürel, ekonomik vb. durum) kendi inisiyatifinde olan bir durum değildir. Buna bağlı olarak bireyin düşünme biçimi, inanış biçimi, dinlediği ya da hoşlandığı müzik, olaylara bakış açısı, umutları, hayalleri, eğitim durumu, akrabalık ilişkileri, fiziksel özellikleri, kıyafet seçimi, siyasi duruşu veya seçimi kısacası yaşamına dair her alana ilişkin tavır, tutum ve seçimleri doğup büyüdüğü, yetiştiği çevreye göre şekillenmektedir. Bahsedilen tüm bu gerekçelerin ortaya çıkardığı bir sonuç vardır: O da farklılık ya da farklı olma durumudur. Toplumsal ahengin sağlanmasında önemli bir misyonu üstlenen ve semsiye bir kavram olma özelliğini bünyesinde barındıran farklılık olgusu doğru idrak edilip aynı şekilde toplum içerisinde bireyler tarafından karşılıklı olarak doğru tatbik edildiği takdirde amacına ulaşabilmektedir.

Türk Dil Kurumu farklılık kavramını “farklı olma durumu, başkalık ya da ayrımlılık” (URL1: <http://www.tdk.gov.tr>) olarak tanımlamaktadır. Dobbs (1996) ise farklılık kavramını bireylerin ilişkilerini etkileyen cinsiyet, yaş durumu, etnik durum, cinsel eğilim, zihinsel yeterlilik durumu, dini inanç, iş ya da bireyin sahip olmuş olduğu aile yapısı gibi bireyler arasında var olan bazı özellikler olarak tanımlamaktadır. Farklılık, benim gibi olmayan, bana benzemeyen algısını bireylerde oluşturan her türlü nitelik ya da özellikler olarak da tanımlanabilir (Triandis, Kurowski & Gelfand, 1994). Thomas ise farklılık kavramının herkesi kapsayan geniş bir kavram olduğundan bahsederek kavrama ilişkin tanımını şu şekilde ifade eder: Farklılık bireyin; kişiliğini, ırkını, yaşamış olduğu coğrafyayı (coğrafi kökeni), yaşam tarzını, cinsel yönelimlerini, geçmiş alt yapısını, eğitimini vb. pek çok niteliğini kapsayan geniş bir kavramdır (Thomas 1991’den aktırn; Sürgevil, 2008). İngilizce karşılığı difference olan farklılık kavramının bazı kaynaklarda “diversity” olarak da ifade edildiği görülmektedir (Ciges, 2001). Farklılıklara saygı kavramı ise, bireylerin erken çocukluk dönemlerinden itibaren çevrelerindeki olay ve olguların pek çok yönden farklı yönlerini algılayabilme ve bu farklılıkları iyi-güzel; kötü-çirkin olarak nitelendirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı, 2006). Farklılıklara saygı kavramının bireyin kişisel eylemlerine yönelik toplum tarafından ortaya konan olumlu ya da olumsuz kesin bir tutum olduğunu söylemek güçtür (Pekdoğan, 2018). Farklılıklara saygı kavramının bireyin özerkliğini saygı çerçevesinde içerisine alan şemsiye bir kavram olduğu düşünülmektedir (Güven, 2012)

Farklılıklara saygı kavramının tarihsel süreci incelendiğinde 1989 yılında Amerika’da çocuk gelişimi uzmanı ve eğitimcisi olarak bilinen Louise Derman-Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karsıtı Müfredat) adlı bir müfredat programının geliştirildiği ve bunun ABC Task Force ile iş birliği yapılarak bir çalışma kitabı haline getirildiği bilinmektedir (Derman Sparks, 1989; Üner, 2011). İçerisinde yaşadığımız dönem dikkate alındığında farklılıklara saygı konusunda hem dünyada hem de ülkemizde farklı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Başta Amerika ve Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın pek çok yerinde farklılıklara saygı konusunda gerekli kazanımların sağlanması eğitim programlarının güncellendiği ve bu doğrultuda gerekli olan program uygulamalarının erken çocukluk dönemlerinden itibaren verildiği bilinmektedir. Türkiye’de de farklılıklara saygı konusunda zaman zaman geniş çaplı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Ülkemizin tarihi geçmişi incelendiğinde Anadolu coğrafyası üzerinde uzun yıllar boyunca farklı kültürlerden, dillerden, dinlerden, ırklardan vb. yüzbinlerce insanın sorunsuz bir şekilde bir arada yaşadığı görülmüştür. Bu topraklar üzerinde Türk, Kürt, Arap, Laz, Rum, Ermeni, Süryani ve daha ismini sayamadığımız pek çok milletten insanlar bir arada yaşayabilmeyi başarmışlardır. Günümüzde ise farklılıklara saygı doğrultusunda insanların bir arada huzurlu ve güvenli bir ortamda uzlaşma içerisinde yaşayabilmeleri için iktidarlar yeni politikalar geliştirmeye ve üretmeye devam etmektedirler. Alevi açılımı, Kürt açılımı, Roman açılımı, Mültecilere verilen haklar vb. alanlarda alınan kararlar, yürürlüğe

konan genelgeler ile bireylerin ve toplulukların mutlu ve huzurlu bir şekilde bir arada yaşayabilmelerini sağlamak için atılan adımlardan bazılarını oluşturmaktadır.

Farklılıklara saygı, bireyin çocukluk döneminden itibaren çevresinde yaşanan olay ve olguların farklı özelliklerini fark ederek var olan bu farklılıklara yönelik bir düşünce sistemi geliştirebilmesidir. Dolayısıyla bu becerinin bireylere çocukluk döneminde kazandırılması gereken önemli bir sosyal beceri olduğu söylenebilir (Divrenge & Aktan, 2010). Farklı olana saygı gösterebilme becerisi, toplumların demokratikleşme sürecinde ortaya koymuş oldukları eylemlerin önemli göstergelerinden biridir. Nitekim demokrasi sadece bir yönetim biçimi olarak algılanmamalı aynı zamanda birlikte yaşayabilmenin önkoşulu olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla birlikte yaşayabilme kültürü ancak farklılıkların farkında olma yolu ile değer kazanabilecek bir durumdur. Öte yandan farklılık kavramı bireylerin ya da inanışların birbirine benzememesi ya da aralarında ortak bir noktanın olmaması olarak değil; bilakis bireylerin, inanışların ya da benzeri durumların ortaya çıkarmış olduğu çok sesliliğin bir yansıması olarak düşünülmelidir (Baştürk & Yiğit, 2019). Kaldı ki aynı olan durumlar bile kendi içerisinde farklılıklar barındırmaktadır. Örneğin aynı dine mensup olan bireylerin bile inanç uygulamalarında ya da ibadetlerinde farklılıklar görülebilmektedir (Öksüz & Güven, 2012). Dolayısıyla bireyler arasında pek çok yönden (fiziksel, biyolojik, psikolojik, çevresel ve kültürel vb.) farklılıkların oluşması ve buna bağlı olarak geniş bir farklılık yelpazesinin oluşması normal olarak görülebilir (Hubbard, 2004; Sürgevil, 2008).

Günümüz eğitim sistemimizde uygulanmakta olan “Yapılandırmacı Yaklaşım” ile bireysel farklılıklara verilen önem, farklılıklara saygı eğitimine duyulan ihtiyacın ne kadar önemli olduğunun önemli bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Farklılıklara saygı eğitimi mevcut durumda çok uluslu ve çok kültürlü pek çok ülkede uygulanmakta olup yeni çağın programı olarak da adlandırılmaktadır (Topcubaşı, 2015). Ramsey (1987) farklılıklara saygı eğitim programının, çok kültürlü eğitim programı içerisinde yer alan insan kültürünün farklılıklarına dayanan pek çok boyutunu kapsadığını ifade eder. Derman Sparks (2010) saygı eğitiminin püf noktalarından biri olarak; farklılıklara ve kültürel çeşitliliğe saygı gösterilmesi ve buna yönelik bir eğitim ortamının oluşturulması (mekânın düzenlenmesi, uygun materyallerin seçilmesi ve bunların çocuklarla ilişkilendirilmesi) gerektiğinden bahseder. Çünkü bireyin ayrımcılığı benimsemesinden daha çok ayrımcılığı fark etmesi, tanınması ve bunun üstesinden gelebilmesi hususunda yardıma ihtiyaç duyabilmektedir (Wolpert, 2002).

Üner (2011) ise farklılıklara saygı eğitimi noktasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalara işaret etmiştir. Üner, farklılıklara saygı eğitim programının; toplumun kültürel değerlerinin bütünü ile normal eğitim öğretim programının kaynaştırılmış bir yaklaşımını içerdiğine vurgu yapmıştır. Üner’e (2011) göre bu kapsamda hazırlanacak bir program ile bireylerin çocukluk dönemlerindeki sosyal gelişimlerine olumsuz yönde doğrudan etki eden önyargılarla ya da klişeleşmiş bilgilerle mücadele etmek

hem mümkün olacak hem de bu tarz bir program ile amaçlanan kazanımların gerçekleştirilmesi çok daha kolay olacaktır.

Çocuklar farklı olana karşı önyargılı davranma alışkanlığını genelde küçük yaşlardan itibaren edinmektedir. Birey farklılıkları ve onlara karşı nasıl davranılması gerektiğine ilişkin ilk tepkilerini önce ailesinden sonra arkadaş çevresinden, medyadan, okuldan, kısacası içerisinde yaşamış olduğu ve maruz kaldığı çevresinden öğrenir. Özellikle okullar bireyin hayatı anlamlandırmasında önemli bir misyonu üstlenen kurumların başında gelir. Farklılıklara saygılı olabilmekle ilgili kazanımların en fazla yer aldığı derslerden biri Sosyal Bilgiler dersi (Şimşek & Kılcan, 2023). Çoğu zaman değer eğitimi çerçevesinde verilmeye çalışılan bu kazanımlar ile bireylerin okul iklimi içerisinde farklı olanı fark ederek yaşama dair geniş bir bakış açısı kazanmasının yanı sıra kendinden olmayan ya da kendine benzemeyene karşı hoşgörü ile yaklaşım onu olduğu gibi kabullenebilmesi; farklılığın aslında doğal yaşamın bir yansıması olarak ortaya çıkan bir zenginlik olduğunu fark edebilmesi; yaşamın bu zenginlikler ile anlam kazandığını ve güzelleştiğini algılayabilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okul ortamında bahsedilen niteliklere sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesi ve öğrencilerin bu kazanımları içselleştirebilmeleri Sosyal Bilgiler dersinin en önemli çıktılarında birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrencilerden herhangi birini diğerine tercih etmeden eğitim öğretim faaliyetlerini bir bütünlük içerisinde ve homojen bir sınıf atmosferi oluşturarak uzun vadede bu durumu sürdürülebilir hale getirmeleri beklenir.

Öğretmenler kendi sınıf ortamında farklı kültür, ırk, sosyo ekonomik durum ile fiziksel ve duygusal yapıları birbirinden farklı olan bu öğrencileri çeşitlilik açısından avantajlı duruma çevirebilmeli ve bu çeşitlilik üzerinden öğrencilerin farklılıklara saygı algısını içselleştirebilmelerini sağlayabilmelidir. Farklılıklara saygı eğitiminin çocuğa kazandırdıkları dikkate alındığında ve alan yazınındaki araştırmaların sayıca eksikliği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alana katkı sunacağı; bununla birlikte farklılıklara saygı konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Araştırmada yer alan “Cinsiyet” ve “Sınıf” değişkenlerinin ortak etkisi birlikte değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Araştırmada yer alan “Anne eğitim düzeyi” ve “Baba eğitim düzeyi” değişkenlerinin ortak etkisi birlikte değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyi “ailenin ortalama gelir

düzeyi” değişkenine göre değişmekte midir?

4. Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyi “genel olarak” ne düzeydedir?

Yöntem

Yapılan bu çalışmada model olarak, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). Tarama modelinde, içerisinde çok sayıda elemanı barındıran bir evrende, evren ile ilgili genel bir kanıya varmak için evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden tarama yapılır (Karasar, 2011). Bu yüzden bu çalışmada da tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim bahar yarıyılında Ağrı ilinin Patnos ilçesinde yer alan bir devlet okulunda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 112 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ) kullanılmıştır. Ölçek 31 maddeden oluşmuş ve beşli likert olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 952. Olarak tespit edilmiştir. Bartlett küresellik testi sonucunun ise anlamlı olduğu görülmüştür. Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için belirlenen Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı ise ,679 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda ulaşılan veriler SPSS 22.00. istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin varyanslarının homojenlik testleri yapılmıştır. Birinci ve ikinci alt problemlerin analizinde iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve bir bağımlı değişken üzerinde iki bağımsız değişkenin ortak etkisi incelenmiştir. Üçüncü alt problemin analizinde ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Gruplar arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için ise Tukey testi yapılmıştır. Dördüncü alt problemin analizinde ise ölçekte yer alan tüm maddelerin genel ortalamasına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Cinsiyet” ve “Sınıf” değişkenlerinin ortak etkisi birlikte değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Tablo 1

Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeyinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Kız	5.Sınıf	7	2,3333	,47297
	6. Sınıf	15	2,2822	,36599
	7.Sınıf	8	2,3708	,59293
	8.Sınıf	16	2,5146	,49261
	Total	46	2,3862	,46585
Erkek	5.Sınıf	23	2,5217	,47722
	6. Sınıf	15	2,3156	,52249
	7.Sınıf	17	2,6706	,51206
	8.Sınıf	11	2,4758	,40472
	Total	66	2,5056	,49124
Toplam	5.Sınıf	30	2,4778	,47499
	6. Sınıf	30	2,2989	,44356
	7.Sınıf	25	2,5747	,54563
	8.Sınıf	27	2,4988	,45097
	Total	112	2,4565	,48246

Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile sınınanmıştır. Levene testine göre $P > 0,05$ olduğu için ($P = 784$) grupların varyansları

arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre grupların varyanslarının eşit olduğu ya da grup varyanslarının homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin Ortak Etkisine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeylerinin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Cinsiyet	,355	1	,355	1,538	,218	,015
Sınıf	,805	3	,268	1,163	,328	,032
Cinsiyet * Sınıf	,417	3	,139	,603	,615	,017
Hata	23,984	104	,231			
Toplam	701,716	112				

Tablo incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin ortak etkileşimine göre ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir ($F(3,104) = 603, p > .05$, eta kare = .017). Ayrıca öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri tek başına cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermediği ($F(3,104) = 1,538, p > .05$, eta kare = .015) gibi sınıf değişkenine göre de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(3,104) = 1,163, p > .05$, eta kare = .032).

İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Anne eğitim düzeyi” ve “Baba eğitim düzeyi” değişkenlerinin ortak etkisi birlikte değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Tablo 3

Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyinin Betimsel İstatistik Sonuçlar

Eğitim Durumu	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Anne	Okuryazar Değil	14	2,2833	,21213
	İlkokul	42	2,3896	,47838
	Ortaokul	35	2,5302	,50106
	Lise	12	2,4246	,49796
	Üniversite ve Üstü	9	2,4681	,46878
Baba	Okuryazar Değil	2	2,2833	,21213
	İlkokul	16	2,3896	,47838
	Ortaokul	32	2,5302	,50106
	Lise	38	2,4246	,49796
	Üniversite ve Üstü	24	2,4681	,46878

“Anne eğitim düzeyi” ve “Baba eğitim düzeyi” değişkenlerinin varyanslarının eşit olup olmadığı Levene Testi ile sınanmıştır. Levene testine göre $P > 0,05$ olduğu için ($P= 842$) grupların varyansları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre grupların varyanslarının eşit olduğu ya da grup varyanslarının homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Ortak Etkisine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeylerinin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Anne Eğitim Durumu	1,209	4	,302	1,307	,273	,053
Baba Eğitim Durumu	,463	4	,116	,500	,736	,021

Anne Eğitim Durumu * Baba Eğitim Durumu	3,361	10	,336	1,452	,170	,135
Hata	21,521	93	,231			
Toplam	701,716	112				

Tablo İncelendiğinde “Anne Eğitim Durumu” ve “Baba Eğitim Durumu” değişkenlerinin ortak etkileşimine göre ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir ($F(10, 93) = 1,452, p > .05, \eta^2 = .135$). Ayrıca öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri tek başına “Anne Eğitim Durumu” değişkenine göre değişiklik göstermediği ($F(10, 93) = 1,307, p > .05, \eta^2 = .053$) gibi “Baba Eğitim Durumu” değişkenine göre de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(10, 93) = .500, p > .05, \eta^2 = .021$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyi “aile ortalama gelir düzeyi” değişkenine göre değişmekte midir?

Tablo 5

Aile Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeyinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Aile Ortalama Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	SS
0-2000 TL	26	2,4128	,53931
2000-5000 TL	36	2,3398	,49273
5000-8000 TL	22	2,5909	,48916
8000-10000TL	14	2,6619	,40210
10000 TL ve Üstü	14	2,4214	,32780
Toplam	112		

Tablo 6
Aile Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeyinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	1,545	4	,386	1,701	,155	-
Gruplar içi	24,292	107	,227			-
Toplam	25,837	111				-

Tablo incelendiğinde Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Düzeyine ilişkin durumları “Aile Ortalama Gelir Düzeyi” değişkenine göre incelenmiştir ancak istatistiksel yönden anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmemiştir. Yani aile ortalama gelir düzeyi 0-2000 TL ($\bar{X}=2,4128$); 2000-5000 TL ($\bar{X}=2,3398$); 5000-8000 TL ($\bar{X}=2,5909$); 8000-10000TL ($\bar{X}=2,6619$) 10000 TL ve Üstü ($\bar{X}=2,4214$) olan tüm öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Kısacası bu çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygılı olma durumları üzerinde öğrencilerin aile ortalama gelir düzeyi durumlarının herhangi bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir [$F(4,107) = 1,701 p > .05$].

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyi “genel olarak” ne düzeydedir?

Dördüncü alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin genel olarak ortalama değerinin ($\bar{x}=2,4565$) şeklinde olduğu görülmüştür. 5’li Likert Ölçeğine göre bu sonucun değer aralıkları incelendiğinde bu verinin araştırmada kullanılan ölçekte “Kısmen Katılmıyorum” değer aralığına denk geldiği görülmüştür. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumlarının iyi düzeyde olduğu söylenemez.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyine ilişkin durumlarının; cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile ortalama gelir düzeyi değişkenlerine göre incelendiği ve araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin genel ortalamasının sorgulandığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumları “Cinsiyet” değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu dikkate alındığında, konu ile ilgili yapılan nicel çalışmaların çok az olmasından ötürü karşılaştırma yapabilme ya da benzer bulgularla araştırmanın sonucunu destekleme imkanını azaltmaktadır. Ancak çalışma sonucunda elde edilen veriler, Meydan (2020); Baştürk & Yiğit (2019); İlğan, Karayığit & Çetin (2013); Güven (2012) tarafından farklı gruplar üzerinde (öğretmen adayları, sosyal hizmet bölümü öğrencileri vs.) yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Yapılan bu çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından farklılıklara saygı konusunda istatistiksel açıdan kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan katılımcıların yaş düzeylerinden kaynaklanabileceği gibi çalışmaya katılan katılımcıların eğitim almış oldukları alan ya da yetmişmiş oldukları sosyo kültürel yapıları ile de ilişkili olmuş olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumları “sınıf” değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Baştürk & Yiğit (2019) tarafından yapılan benzer çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumları “Anne Eğitim Durumu” değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Meydan (2020); Başal, Sarı, Çelik, Şeker & Şahin (2018); İlğan, Karayığit & Çetin (2013); tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumları “Baba Eğitim Durumu” değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Meydan (2020); İlğan, Karayığit & Çetin (2013) tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı durumları “Aile Ortalama Gelir Düzeyi” değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, İlğan, Karayığit & Çetin (2013) tarafından yapılan benzer çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin genel anlamda ise düşük düzeyde ($x = 2,4565$) olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin (özellikle anne eğitim durumu) eğitim düzeylerinin düşük

olmasından kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin içerisinde yetişmiş oldukları sosyo-kültürel ortamlara da bağlı olmuş olabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Özellikle, kimlik oluşumunun şekillenmeye başladığı ergenlik döneminin başlangıç dönemlerine denk gelen ortaokul düzeyinin farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde farklılıklara saygı konusunda yapılacak araştırma sayısı artırılabilir.
- ✓ Çalışma farklı eğitim düzeylerinde (ilköğretim, ortaöğretim, lise, üniversite ve üstü) tekrarlanabilir.
- ✓ Konu ile ilgili literatür incelendiğinde hem nicel hem de nitel araştırma sayılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla çalışma yapacak olan araştırmacılara her iki nitelikte çalışma yapmanın yanı sıra; karma araştırma niteliğine sahip çalışmalar yapmaları tavsiye edilebilir.

Kaynakça

- Başal, H. A., Sarı, B., Çelik, M., Şeker, T. & Şahin, M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algılarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 271-292.
- Baştürk, A. & Yiğit, N. (2019). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34(4), 888-900.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cıgες, A. (2001). Online learning new educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies. *Intercultural Education*,12, 135-147.
- Dağı, İ. & Polat, N. (2004). *Herkes için demokrasi ve insan hakları*. Liberte Yayınları.
- Derman-Sparks, L. & A.B.C Task Force (1989). *Anti-Bias curriculum: Tools for empowering young children*. NAEYC.
- Derman-Sparks, L. (2010). *Anti-Bias curriculum: Tools for empowering young children. (2th Ed)*. National association for the education of young children.
- Divrenđi, M. & Aktan, E. (2010). *Erken çocukluk döneminde farklılık kavramı ve etkinlik örnekleri, farkındayım farklılıklara saygılıyım*. Eğitim Kitap.

- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 311868) [Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hubbard, E. E. (2004). *The Manager's pocket guide to diversity management*. HRD Press.
- İlğan, A., Karayığıt, D., & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 97 – 118.
- Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı. (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. Derin Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları
- Meydan, S., (2020). Analysis of the level of respect for differences of social work department students. *Turkish Journal of Applied Social Work*, 3(2): 147- 159.
- Öksüz, Y. & Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(5). 457-473.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (65), 90 – 12.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world – Multicultural education for young children*. Teachers College Pres.
- Sürgevil, O. (2008). *Farklılık ve işgücü farklılıklarının yönetimine analitik bir yaklaşım*. (Tez No. 226825) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi - İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şimşek, Ü., Kılcan, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan farklılıklara saygı konusuna ilişkin etkinlik önerisi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 1543-1558.
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi*. (Tez No. 393309) [Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi - Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Tez No. 274513). [Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi - Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Wolpert, E. (2002). *Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies*. In E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey (Eds), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development* (pp. 1-26). Teaching of Change.

URL: [http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) (Erişim Tarihi: 23.10.2022, Saat: 14:35).

Extended Abstract

In today's world, the differentiation of societies with each passing day, the diversity of thoughts, beliefs, movements, lifestyles and even cultures, and these, together with technology, from the most remote corner of the world; The spread of this diversity in a short time, up to the most developed countries where civilization reached its peak, both mutually affected all humanity living in the world and made change inevitable in every field. Undoubtedly, the emergence of such diversity and difference has brought some serious problems. Some of these are problems such as the emergence of problems in living together in society, not being able to tolerate each other, not giving the right to life to others, not being tolerant of those who are not yours, and being closed to differences. In short, this process has carried the culture of reconciliation needed by humanity to a more important dimension. The aim of this study is to examine the level of respect for differences of secondary school students in terms of some variables within the framework of the Social Studies course. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought. When the joint effect of "Gender" and "Class" variables in the research is evaluated together, does it have a significant effect on the level of respect for differences of secondary school students? When the joint effect of the "Mother education level" and "Father education level" variables in the research is evaluated together, does it have a significant effect on the level of respect for differences of secondary school students? Does the level of respect for differences of secondary school students change according to the variable of "average income level of the family"? What is the level of respect for differences among middle school students "in general"? Relational screening model was used as a model in this study. The study group of the research consists of 112 students studying at different grade levels in a public school located in Patnos district of Ağrı province in the 2021-2022 academic spring semester. The Respect for Diversity Scale (FSS) developed by Öksüz and Güven (2012) was used as a data collection tool in the research. The scale consisted of 31 items and was arranged as a five-point Likert scale. The KMO value of the scale was determined as 952. The result of the Bartlett sphericity test was found to be significant. The Cronbach alpha (α) reliability coefficient was calculated as .94 for the whole scale. The Cronbach alpha (α) reliability coefficient determined for this study was determined as ,679. Data obtained as a result of the study SPSS 22.00. analyzed using a statistical package program. Homogeneity tests of the variances of the data were performed. In the analysis of the

first and second sub-problems, two-way analysis of variance (Two-Way ANOVA) was performed and the joint effect of two independent variables on one dependent variable was examined. In the analysis of the third sub-problem, one-way analysis of variance (Anova) was used. Tukey test was used to determine the significant difference between the groups. In the analysis of the fourth sub-problem, the general average of all the items in the scale was examined. The situation of secondary school students regarding the level of respect for differences; In this study, in which the variables of gender, class, mother's education level, father's education level, family average income level were examined and the general average of the level of respect for differences of the secondary school students participating in the research was questioned, the following results were obtained. Secondary school students' respect for differences was examined according to the "Gender" variable and it was determined that it did not lead to a significant difference. Secondary school students' respect for differences was examined according to the "class" variable and it was seen that it did not lead to a significant difference. Secondary school students' respect for differences was examined according to the "Mother's Educational Status" variable and it was seen that it did not lead to a significant difference. Secondary school students' respect for differences was examined according to the "Father Educational Status" variable and it was seen that it did not lead to a significant difference. Secondary school students' respect for differences was examined according to the "Family Average Income Level" variable and it was seen that it did not lead to a significant difference. It was observed that the secondary school students' level of respect for differences was generally at a low level ($x = 2,4565$). As a result of the findings obtained from the study, suggestions were made to the researchers who will work on the subject in the future.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Kalitesi ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterliği Düzeylerinin İncelenmesi¹

Büşra Yıldırım*, Rabia Şeyda Aydın**, Doç. Dr. Hakan Sarıçam***

Makale Geliş Tarihi: 04/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 25/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1276581

Öz

Bu araştırmanın amacı; okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Ruh sağlığı çalışanlarında yaşam kalitesinin önemli bileşeni eşduyum yorgunluğu bu çalışmada ayrıntılı incelenmiştir. İlişkisel desenle tasarlanan bu nicel araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında çeşitli okul kademelerinde görev yapmakta olan kolay ulaşılabılır örneklemyle ulaşılmış 208 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında "Kişisel Bilgi Formu", "Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇYKÖ)" ve "Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ)" kullanılmıştır. Veriler normal dağıldığından dolayı Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi, bağımsız örneklem t Testi, ANOVA ve LSD Post Hoc teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, okul psikolojik danışmanlarında psikolojik danışma öz-yeterliği ile eşduyum yorgunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki vardır. Ayrıca eşduyum yorgunluğu ve psikolojik danışma öz-yeterliği puanları cinsiyete ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ortaya çıkan bulgular, ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eşduyum yorgunluğu, okul psikolojik danışmanı, psikolojik danışma öz-yeterliği, yaşam kalitesi

The Examining of School Counselors' Quality of Life and Counseling Self-Efficacy Levels


¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde (13-15 Haziran 2022, İstanbul Kültür Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Psikolojik Danışman, MEB, Yüksek Lisans Öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Sivas, Türkiye,

busrayldrm12@outlook.com, ORCID: [0000-0002-0217-1781](https://orcid.org/0000-0002-0217-1781) 

** Psikolojik Danışman, MEB, Yüksek Lisans Öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Sivas, Türkiye,

rseydaaydn@gmail.com, ORCID: [0000-0002-0862-4585](https://orcid.org/0000-0002-0862-4585) 

*** Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Sivas, Türkiye, hakansaricam@gmail.com, ORCID: [0000-0002-8723-1199](https://orcid.org/0000-0002-8723-1199) 

Kaynak Gösterme: Yıldırım, B., Aydın, R. Ş., & Sarıçam, H. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterliği düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1189-1213.

Abstract

This study aims to examine the quality of life and counseling self-efficacy levels of school psychological counselors in terms of various variables. Compassion fatigue, a significant component of the quality of life for mental health workers, was thoroughly investigated in this research. This quantitative study was designed using relational (correlational) survey model. 208 school counselors who worked at different school levels in the 2021–22 academic year made up the study's participants. They were chosen using the convenience sampling technique. During the data collection phase of the study, The Personal Information Form, The Professional Quality of Life Scale, and The Psychological Counseling Self-Efficacy Scale were used. Parametric tests were used because the data were typically distributed. So Pearson product-moment correlation analysis and regression analysis, independent samples t-test and ANOVA (post hoc) techniques were used. The results of this research indicate that counseling self-efficacy and compassion fatigue in school counselors have a negative relationship. In addition, compassion fatigue and psychological counseling self-efficacy scores do not differ according to gender and post-graduate degree variables but differ significantly according to the professional seniority variable. The findings of the study were reviewed in relation to related research.

Keywords: *Compassion fatigue, counseling self-efficacy, psychological counselor, quality of life*

Giriş

Bireyler, yaşamları boyunca birçok travmatize edici, acı verici yaşam olayları ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Yaşanılan bu olaylar, bazı bireylerin fiziksel sağlıkları kadar psikolojik sağlıklarını da derinden etkileyebilmektedir. Öyle ki etkilenmenin sonucu olarak ev, okul ve iş yaşamlarındaki işlevsellikte, insan ilişkilerinde bozulmalar yaşamaktadırlar. Psikolojik yaralarını iyileştirmek, yaşamlarını işlevsel hale sokabilmek, problemlerine çözüm bulabilmek için profesyonel bir yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu zorluklar karşısında destek aldıkları ruh sağlığı çalışanları, “eşduyum (empati)” denilen terapötik beceriyi kullanarak kendilerini acı çekmekte olan kişinin yerine koyup onları derinden anlamaya çalışmaktadırlar (Basch, 1983). Ruh sağlığı çalışanı olan okul psikolojik danışmanları da okullarda yüzlerce öğrencinin arasında, yaşadığı olayın etkisinden kurtulamayan, hayattan keyif alamayan, ailesi ve arkadaşlarıyla problemler yaşayan, potansiyelini maksimum düzeyde kullanabilmeyi bekleyen öğrencilere psikolojik danışma hizmetini eşduyum temelinde sunmaktadırlar.

Eşduyum süreci sırasında travmatize edici olayı defalarca dinlemenin etkisiyle, yardım etmenin bir bedeli olarak, yüksek düzeyde stres yaşanabilmektedir (Figley 1995, 2002). Danışmanlarının korku ve acı içerikli yaşantılarını dinleyen uzmanlar, benzer korku ve acıyı hissedebilirler. “Eşduyum yorgunluğu” olarak adlandırılan bu kavram, ilk kez Joinson (1992) tarafından bir hemşirelik dergisinde kullanılmaya başlanmıştır. Kavramın ilk olarak sağlık alanında ortaya çıkmasından ötürü daha çok sağlık çalışanlarının veya hastaya bakım veren kişilerin karşılaştığı bir durummuş gibi algılanmış gelmiştir. Sonraları Figley (1995, 2002) bu kavramın daha yaygın

kullanılmasını sağlamış, eşduyum yorgunluğunu “bir başkasının yaşadığı travmatik olayı bilmenin, o bireye yardım etmenin veya yardım etmeyi istemenin yarattığı stres, gergin olma durumu, travma yaşamış hastayla meşguliyet sonucu travmatize edici olayları yeniden yaşama, hastayı hatırlatıcı uyaranlardan kaçınma/duyarsız kalma” olarak tanımlamıştır. Eşduyum yorgunluğu uykusuzluk, gastrointestinal rahatsızlıklar (reflü, gastrit, ishal, kabızlık vb.), bitkinlik, baş ağrısı; aileden, iş arkadaşlarından ve yardım ettiği insanlardan (danışan veya hasta) uzak kalma isteği, öfke, irritabilite ve artan madde kullanımı gibi birtakım fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtilerle kendisini göstermektedir (Hamilton, 2008; Hiçdurmaz & Arı-İnci, 2015; Hooper vd., 2010; Mathieu, 2012; Negash & Sahin, 2011; Stoewen, 2020). Eşduyum yorgunluğunu belirleyebilmek ve gereken önlemleri alabilmek için benzerlik gösterdiği kavramları (tükenmişlik ve ikincil travma) da bilmek önemlidir. Travma mağdurlarıyla çalışmak bireylerde ikincil travma oluşturarak eşduyum yorgunluğuna sebep olmaktadır (Figley, 1995). Birey, travmatize edici olayı doğrudan yaşamayıp bu olaya şahit oluyorsa ya da olayın etkilerini biliyorsa ikincil travmatik stres yaşayabilir (Figley, 2002). Tükenmişlik ise bireyin işinden fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan memnuniyetsiz olma durumudur (Hamilton, 2008). Kişideki tükenmişlik belirtileri işten ayrılmasından hemen sonra ortadan kaybolabilirken; eşduyum yorgunluğunun koşulların değişmesiyle giderilemediği tespit edilmiştir (Figley, 2002).

Literatür incelendiğinde eşduyum yorgunluğunun merhamet/şefkat yorgunluğu olarak da ele alındığı görülmektedir (Aydemir, 2021; Cingi & Eroğlu, 2019; Dikmen & Aydın, 2016; Polat & Erdem, 2017; Uslu & Buldukoğlu, 2017). Kavram incelendiğinde ise acı çeken bireyi anlamaya çalışmaktan kaynaklı bireyin acısını yaşamak anlamına geldiği görülmüş ve bu araştırmada “eşduyum yorgunluğu” kavramını kullanmak tercih edilmiştir. Çünkü eşduyum, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun hissettiklerini ve düşündüklerini anlayabilmesi, onun açısından bakabilmesidir (Basch, 1983). Doktor, hemşire, sosyal çalışmacı, psikolojik danışman ve psikolog gibi insanlara zorlu süreçlerinde yardım eden bireyler daha çok eşduyum yorgunluğu yaşayabilmektedirler (Hiçdurmaz & Arı-İnci, 2015). Yapılan çalışmalar eşduyum yorgunluğunun cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma göstermediğini (Bozgeyikli, 2011; Demirbilek & Uzman, 2021; Keçe, 2019), meslekte çalışma süresi az olanların daha fazla tükenmişlik hissettikleri veya eşduyum yorgunluğu yaşadıklarını (Burhan, 2021; Keçe, 2019; Maslach vd., 2001; Singer vd., 2019) ortaya koymaktadır.

Ruh sağlığı alanında uygulamalı olarak her yaş grubunda ve eğitim düzeyinde (okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite vd.) kişilere hizmet sunan psikolojik danışmanlar, eşduyum yorgunluğu yaşama ihtimali olan bir meslek mensubudur (Bozgeyikli, 2012). Öte yandan yaptıkları meslek bu tür bir yorgunluğu kaldırmayacak bir içerik ve yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu meslek, psikolojik danışmanların eşduyum yorgunluğu yaşamamaları, ruh sağlığını korumaları ve etkin bir şekilde hizmetine devam etmelerini sağlayan profesyonel özelliklere sahip

olmasını gerekli kılmaktadır. Bu özelliklerden biri, psikolojik danışma öz-yeterliğidir. Bandura (1977), Sosyal Bilişsel Kuramın en temel kavramlarından biri olarak gördüğü öz-yeterliği (self-efficacy) kişinin belirlediği eylemi ortaya koyabilmesine yönelik kendi yetkinliğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bireyin öz-yeterlik düzeyi yüksekse kendisine güvenerek karşılaştığı zor durumlarla daha kolay baş edebilir ancak öz-yeterlik düzeyi düşükse iyi düzeyde yetenek ve beceriye sahip olsa bile karşılaştığı bu durumlarla baş edemeyebilir (Bandura, 1997). Böylece öz-yeterlik, her alanda bireyin etkili performans göstermesinde oldukça etkilidir. Psikolojik danışmanlık alanında da danışanlara verimli bir danışmanlık hizmetinin verilebilmesi için psikolojik danışma öz-yeterliliği oldukça önemlidir. Bandura'nın öz-yeterlik kavramını psikolojik danışma alanına uyarlayan araştırmalara bakıldığında, psikolojik danışma öz-yeterliği; bir psikolojik danışmanın, danışma sürecini etkili ve verimli yürütebileceğine yönelik kendi bilgi, beceri ve yeteneğine olan inancı, güveni olarak tanımlanmıştır (Jeffrey & Smith, 1999; Larson vd., 1992; Larson & Daniels, 1998). Lent, Hill ve Hoffman (2003) tarafından psikolojik danışma öz-yeterliği, temel yardım becerilerini gerçekleştirmek, danışma oturumunu yönetmeye dair duyulan inanç ve zorlu danışma oturumlarının üstesinden gelme şeklinde üç alt alanda açıklanmıştır. Bandura'dan etkilenecek "öz-yeterlik" kavramını psikolojik danışma alanına uyarlayan Larson (1998), psikolojik danışma öz-yeterliğini etkileyen faktörleri "model alma, duyuşsal uyarılma, sosyal ikna ve uzmanlık" olarak belirlemiştir. Öz-yeterliği yüksek bir psikolojik danışman, dirençli bir danışanla karşılaştığında bile danışma sürecini başarılı bir şekilde yürüteceğine olan inancı yüksektir. Bandura (1997)'nin sonuç beklentisi kavramından hareketle, bir psikolojik danışman çok donanımlı bir eğitim alsa dahi etkili bir danışma süreci yürüteceğine dair öz-yeterliği düşükse kaliteli bir danışmanlık hizmeti sunma olasılığı da düşüktür (Satıcı, 2014). Başka bir ifadeyle; aynı eğitimi alan psikolojik danışmanlar aynı etkide danışmanlık hizmeti veremeyebilir, çünkü bilgi ve becerilerin, kişilik özelliklerinin yanı sıra öz-yeterlilik de oldukça etkilidir. Pek çok eğitim kademesinde öğrencilerin; yaşamaları muhtemel sorunları tespit ederek buna dair önleyici rehberlik çalışmaları yapan, karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda yardımcı olan, akademik, kariyer ve kişisel-sosyal alanda destek veren, bu süreçte öğretmen, veli ve okul idaresi ile iş birliği yapan okul psikolojik danışmanlarının danışma öz-yeterliliklerinin araştırılması oldukça önemlidir.

Öz yeterlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde; meslekte kendine güveni yüksek, kendini yeterli gören psikolojik danışmanların öz yeterlik inancı düşük olanlara göre daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Belgi, 2016; Camadan vd., 2017; Ender vd., 2018; İkiş, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Cherniss (1993)'e göre, birey meslekte kendi yeterliğine dair olumsuz bir algıya sahipse tükenmişliğe doğru kaymaktadır. Gündüz (2012) tarafından 194 okul psikolojik danışmanı ile yapılan çalışmada da katılımcıların mesleki öz yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle meslekte kendisini yeterli görmeyen psikolojik danışmanların tükenmişlik yaşama olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer

şekilde, mesleki tatmin/iş doyumu ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara göre; psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları mesleki tatmini yordamakta (Aydın & Odacı, 2020; Ekşi, Ismuk & Parlak, 2015; Yeşilyaprak, 2001), öz yeterlik arttıkça meslekten alınan tatmin de artmaktadır (Caprara vd., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Bu araştırmalara göre bir psikolojik danışman, mesleğini başarılı bir şekilde yönettiğine dair kendisini başarılı hissettiğinde mesleğinden de memnuniyet duymaktadır. Buna karşın Taşdelen-Karçkay (2008) okul psikolojik danışmanlarında mesleki yeterlik ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öz yeterliğin cinsiyete, mesleki kıdeme ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu araştırmacılar tarafından merak edilen bir konu olmuştur. Alanyazın incelendiğinde psikolojik danışmanlarda öz yeterliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği pek çok sayıda araştırma (örn. Constantine, 2002; Larson vd., 1992; Özgün, 2007; Sali-Bilgiç, 2011; Satici, 2014; Taytaş, 2013; Yayla & İkiz, 2017) dikkat çekmektedir. Bir diğer açıdan meslekte çalışma süresinin artmasına bağlı olarak öz yeterlik artmakta (Gündüz & Çelikkaleli, 2009; Sali-Bilgiç, 2011; Tang vd., 2004) ve lisansüstü eğitime sahip psikolojik danışmanlar kendilerini daha yetkin hissetmektedirler (Yam & İlhan, 2016).

Araştırmanın Önemi

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan psikolojik danışmanlar gelişimsel, önleyici ve iyileştirici hizmetler yoluyla öğrencilerle bireysel ve grup görüşmeleri yürüterek onların akademik, kariyer, sosyal ve duygusal alanlardaki ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı olmakta, öğretmen ve velilere de müşavirlik hizmetini sunmaktadırlar. Okul psikolojik danışmanları, yaptıkları görüşmeler sırasında intihar düşünceleri olan veya intihara kalkışan, ihmal ve istismar, yas gibi pek çok travmatize edici olayı yaşamış, acı çekmekte olan danışanlarla da karşılaşabilmektedirler. Bu danışanların yaşadığı travmatik olayları birçok kez dinlemek, danışanları empati yoluyla anlamaya çalışmak ve onlara yardım etme isteği psikolojik danışmanların derinden etkilenmesine yol açabilmektedir. Derinden etkilenen okul psikolojik danışmanları, eşduyum yorgunluğu yaşama riski altındadır (Figley, 2022). Eşduyum yorgunluğu yaşamak da psikolojik danışmanların danışana profesyonel bir şekilde yaklaşmamasına, ilgisini ve dikkatini danışana yönlendirememesine, objektif bir şekilde danışma sürecine odaklanamamasına, tükenmişlik hissetmesine ve hatta bazen de uyku bozukluklarına neden olmaktadır (Burhan, 2021; Figley, 2002; Hamilton, 2008; Hiçdurmaz & Arı-İnci, 2015, Rossi vd., 2012; White, 2019). Joinson'a (1992) göre de travma yaşayan kişilerin acılarını sürekli dinlemek anksiyeteye, sinirlilik haline ve çaresizlik hissine neden olarak günlük yaşamı olumsuz etkilemektedir.

Bu durumda eşduyum yorgunluğu yaşayan bir psikolojik danışmanın, psikolojik danışmaya dair öz-yeterlik düzeyinin düşmesi muhtemel olabilir. Çünkü danışanın acısını yaşayan, ikincil travmaya maruz kalmış bir danışmanın, danışma sürecini yürütebileceğine dair inancı düşerek psikolojik danışma becerilerini olması gerektiği

gibi kullanamayacak, çalışma kalitesi düşecek, bu sorunla etkili bir şekilde mücadele edemeyecektir. Benzer şekilde eşduyum yorgunluğu, bu durumu yaşama riski bulunan hemşireler üzerinden açıklayan McHolm'a (2006) göre de iş performansında, verimlilikte düşüşe ve hata yapmaya neden olmaktadır. Eşduyum yorgunluğu yaşayan profesyoneller, karar verme becerilerinde bozulma, başkalarına yardım etme becerilerinden şüphe etme ve kendisini yetersiz hissetmenin etkisiyle danışanları/hastaları ile görüşmekten kaçınmaktadırlar (Mathieu, 2012). Bu sonuçlardan hareketle, ilişkili olabileceği düşünülen eşduyum yorgunluğu ve psikolojik danışma öz-yeterliği kavramları araştırmacılar tarafından birlikte çalışılmaya değer görülmüştür. Eşduyum yorgunluğu yaşayan psikolojik danışma öz-yeterliği düşük bir okul psikolojik danışmanı; danışanlarına etkili ve verimli bir danışma hizmeti sağlayamayacak, iş doyumunu düşecek, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik sürecini sağlıklı bir şekilde yürütemeyecek ve hatta işinden ayrılmak isteyecektir. Eğitim öğretim sisteminin en temel bileşenlerinden biri olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili sunulabilmesinde, okul psikolojik danışmanlarının bu alanda kendilerini yetkin olarak görmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırma; alanda çalışanlarda farkındalık yaratarak okul psikolojik danışmanlarının ilerde eşduyum yorgunluğu yaşamalarının önlenmesini ve psikolojik danışma öz-yeterlilik düzeylerinin artırılmasını sağlayıcı danışmanlık bilgi ve beceri eğitimlerinin, süpervizyon ve konsültasyon desteğinin verilmesinde dikkat çekici olacaktır. Danışmanların da terapiden geçmelerinin yolunu açarak okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğinin artırılmasını sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca, konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde “eşduyum yorgunluğu” kavramının daha çok doktor ve hemşire gibi sağlık çalışanları üzerinden araştırıldığı görülmüştür (Abendroth & Flannery, 2006; Cingi & Eroğlu, 2019; Demirbilek & Uzman, 2021; Dikmen & Aydın, 2016; Polat & Erdem, 2017; Pehlivan & Güner, 2017; Topçu, 2020; Yoder, 2010). Oysaki sadece sağlık çalışanları değil, psikolojik danışmanlar da acı çeken, travmaya uğramış bireylerle sıkça karşılaşmakta ve en temel terapötik becerilerden biri olan empatiyi (eşduyum) sıkça kullanmaktadırlar. Alanyazında; psikolojik danışmanlarda eşduyum/merhamet yorgunluğunun ve psikolojik danışma öz-yeterliğinin ayrı ayrı ve birlikte ele alındığı yabancı kaynaklara rastlasak da (örn. Barbour, 2019; Estacio, 2019; Levkoviç, 2020; Ringenbach, 2009; Wells, 2004) Türkiye’de bu araştırmalar oldukça sınırlıdır (Aydemir, 2021; Bozgeyikli, 2011, 2012; Burhan, 2021). Böylelikle bu araştırma, ilgili alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacak olup bundan sonraki araştırmalara yol gösterecektir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul psikolojik danışmanlarının yaşam kaliteleri ile psikolojik danışma öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesidir. Temel hedefe ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Okul psikolojik danışmanlarının mesleki tatmin, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu düzeyi ile psikolojik danışma öz-yeterliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 2- Okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi düzeyi ile psikolojik danışma öz-yeterliği düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul psikolojik danışmanlarının mesleki kıdemlerine göre yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterliği düzeylerini farklılaşmakta mıdır?
- 4- Okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi düzeyi ile psikolojik danışma öz-yeterliği düzeyi lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, kullanılan veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemleri sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan bu nicel araştırma, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseniyle tasarlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar bir ya da daha çok bağımsız değişkene ya da kritere dayalı olarak bağımlı değişkende ortaya çıkabilecek olasılıkları tahmin etmek için kullanılır (Cresewell, 2011; Pandita, 2012). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında kişiler arasında veya iki ya da daha fazla gruplar arasında zaten hâlihazırda var olan farklılıkların nedenlerini veya sonuçlarını incelenmeye çalışılır (Gay, 1996). Bir başka ifadeyle nedensel karşılaştırma araştırmaları araştırmacılara nedensellik hakkında makul çıkarımlar yapmasına olanak sağlar.

Katılımcılar

Son zamanlarda çevrim içi uygulamaların artması gibi sebeplerden dolayı yeterli sayıda örneklem büyüklüğüne ulaşmak zorlaşmaktadır. Bunun için bu araştırmaya başlamadan önce güç analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Çalışmanın güç analizi için çevrimiçi hesaplama sitelerinden yapılmıştır. Çalışmanın çoklu regresyon çözümlemesi tipte yapılan güç analizinde, tip 1 hata değeri 0.05 kabul edilerek, .08 değerinde güce ulaşabilmek için çalışma grubunda birey sayısının minimum 206 olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak çalışmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında çeşitli kademelerde görev yapmakta olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çevrim içi ortamdan ulaştırılan veri toplama araçlarına dönüt veren 208 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Psikolojik danışmanların 152'si kadın (%73.1), 56'sı erkektir (%26.9). Ayrıca katılımcıların %45.2'si ortaokul, %36.5'i lise, %13.9'u ilkokul ve %4.3'ü ise okul öncesi kademesinde görev yapmakta olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yaşları 24-54 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 31.71'tir ($S_s=7.22$).

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacıların oluşturmuş olduğu “Kişisel Bilgi Formu” nda, okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik seviyelerini değiştirebilme olasılığına sahip demografik özelliklerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu kapsamda formda; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okul kademesi, lisansüstü eğitim bilgisine dair sorular yer almaktadır.

Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği (ÇYKÖ)

Stamm (2002) çalışanların yaşam kalitesini üç farklı boyuttan değerlendirmek için ÇYKÖ’yu geliştirmiştir. ÇYKÖ bireylerin kendileri tarafından yapılan bir öz bildirim değerlendirme aracı olup, toplamda 30 madde ve üç alt boyuta (mesleki tatmin, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu) sahiptir. Her bir alt boyutu karşılayan 10 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her maddesi 0 ile 5 arasında (0= Hiçbir zaman, 5= Çok sık) puanlanmaktadır. ÇYKÖ’nün Türkçeye adaptasyonunu Yeşil vd. (2010) yapmıştır. ÇYKÖ ile Tükenmişlik Ölçeği ve Kısa Semptom Tarama Envanteri arasında $p < .01$ önem düzeyinde sırasıyla $r = .39$; $.40$ ilişkiler saptanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik değeri $\alpha = .85$ olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik değerleri mesleki tatmin için $\alpha = .88$, tükenmişlik için $\alpha = .75$ ve eşduyum yorgunluğu için $\alpha = .87$ olarak bulunmuştur.

Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği (PDÖÖ)

Psikoterapistlerin ve psikolojik danışmanların danışma özyeterliliklerini değerlendirmek için Lent vd. (2003) PDÖÖ’yü geliştirmiştir. PDDÖ, toplamda 41 madde ve 3 alt boyuta (psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla mücadele öz-yeterliliği, oturumları yönetme öz-yeterliliği ve yardım becerisi öz-yeterliliği) sahiptir. Ölçek puanlaması 0-9 arasında olup 10’lu derecelendirmeye sıralanmaktadır (“0= Hiç güvenmiyorum ve 9= Tam olarak güveniyorum anlamına gelir). Ölçekten alınabilecek puanlar 0-369 arasında değişmekte olup yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik danışma öz-yeterliliği olduğunu göstermektedir. Pamukçu ve Demir (2013) ölçeği Türk kültürüne uyarlamış olup ölçeğin geneli için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $.98$ olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik sayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = .97$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın odağında bulunan kavramlarla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra amaca uygun olarak seçilen ölçekler ve araştırmacılar tarafından demografik değişkenleri ölçmek için hazırlanan kişisel bilgi formu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarına 2022 yılının Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce ilgili kurum ve kişilerden gerekli izinler alınmış ve ölçeklerin maddeleri olduğu gibi,

değiştirilmeden kullanılmıştır. Gerekli izinlerden sonra Kişisel Bilgi Formu, Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇYKÖ) ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ) bir araya getirilerek Google Forms'a kaydedilmiştir. Google Forms aracılığıyla oluşturulan veri toplama linki, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu izni (E-60263016-050.06.04-168794 sayılı yazı 2022-05-16 nolu karar) ile görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarına çeşitli sosyal ağlar üzerinden (örn. WhatsApp, Facebook, Telegram) gönderilmiştir. Ulaştırılan bağlantı linki ile katılımcılara öncelikle onam formu sunulmuştur. Onam formunda araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili bilgi verilmiş, gizlilik esasları ve çalışmadan istedikleri an çekilebilecekleri bilgisi paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar öncelikle baskı altında olmadan kendi istekleriyle çalışmaya katılacaklarına dair onay vermişler ve ardından ölçeklerdeki maddeleri yanıtlamışlardır. Ekonomik olması nedeniyle, verilerin toplanmasında çevrim içi yöntem tercih edilmiştir. Süreç sonunda sistem üzerinde biriken veriler SPSS ortamına aktarılarak analizlerden önce normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılım gösteren veriler üzerinden, okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığını varsa hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için Pearson korelasyon analizi ile çoklu regresyon analizi; cinsiyet ve lisansüstü eğitim durumuna göre karşılaştırma yapmak için bağımsız örneklem t Testi, kıdeme göre karşılaştırma yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD Post-Hoc tekniği kullanılmıştır. Güven aralığı olarak %95 esas alınmıştır. Veriler, SPSS 23 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak verilerin normallik sınaması tespit edilmiştir (Bknz Tablo 1). Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasında olduğundan parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Korelasyon Bulguları

Psikolojik danışmanlarda çalışan yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon analizinde yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Normallik, Ortalama ve Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	1.MT	2.T	3.EDY	4. PDÖY
1.Mesleki tatmin (MT)	-	-.67**	-.34**	.63**
2.Tükenmişlik (T)		-	.73**	-.56**
3.Eşduyum Yorgunluğu (EDY)			-	-.39**
4. Psik. Dan. Öz-yeterlik (PDÖY)				-
\bar{X}	40.81	15.50	17.07	269.90

<i>S_s</i>	6.89	6.78	8.74	53.02
Çarpıklık	-.731	+.339	+.736	-.594
Basıklık	+.043	+.056	+.257	+.219

***p*<.01

Tablo 1’de görüldüğü üzere psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlikleri (\bar{X} =269.90, *S_s*=53.02) ile mesleki tatminleri (\bar{X} =40.81, *S_s*=6.89) arasında orta-yüksek düzeyde pozitif ilişki vardır (*r*=.63, *p*<.01). Bir başka ifadeyle mesleki tatmin puanı arttıkça psikolojik danışma öz-yeterlik puanı da artmaktadır ya da psikolojik danışma öz-yeterlik puanı da azaldıkça mesleki tatmin azalmaktadır.

Diğer taraftan psikolojik danışmanların tükenmişlik (\bar{X} =15.50, *S_s*=6.78) ve eşduyum yorgunluğu (\bar{X} =17.07, *S_s*=8.74) ile psikolojik danışma öz-yeterlikleri arasında negatif ilişkiler vardır (*r*= -.56; -.39 sırasıyla *p*<.01). Diğer bir ifadeyle tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu arttıkça psikolojik danışma öz-yeterliği azalmaktadır ya da psikolojik danışma öz-yeterliği arttıkça eşduyum yorgunluğu azalmaktadır.

Regresyon Bulguları

Değişkenler arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışırken ilişki olması bazen tek başına yeterli olmadığından psikolojik danışma öz-yeterliği bağımlı değişken yapılarak diğer değişkenlerin yordama gücünü hesaplamak için çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Regresyon Bulguları

Model		Standart olmayan katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar		
		B	<i>S_{Hata}</i>	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Sabit)	147.027	29.501		4.984	.000
	Mesleki Tatmin	3.755	.565	.488	6.645	.000
	Tükenmişlik	-1.254	.790	-.160	-1.587	.114
	Eşduyum	-.640	.486	-.105	-1.316	.189
	Yor.					

***p*<.01

Tablo 2’de görüldüğü üzere mesleki tatmin, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu hep birlikte analize dâhil edildiğinde psikolojik danışma öz-yeterliğine ait toplam varyansın %44’ünü açıklamaktadır (*R*²=.44, *F*(3-207)=53.26, *p*<.01). Modelde

mesleki tatmin anlamlı yordayıcı olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle, mesleki tatmin psikolojik danışma öz-yeterliği için önemli bir açıklayıcıdır.

Cinsiyete Göre Karşılaştırma

Psikolojik danışmanların yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamalarını cinsiyete göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testinden yararlanılmış olup sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yaşam Kalitesi ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Mesleki tatmin	Kadın	152	40.73	6.85	-.26	.79
	Erkek	56	41.02	7.06		
Tükenmişlik	Kadın	152	15.99	6.29	1.55	.12
	Erkek	56	14.18	7.86		
Eşduyum Yorgunluğu	Kadın	152	17.35	8.09	.68	.50
	Erkek	56	16.30	10.33		
Psik. Dan.	Kadın	152	269.53	53.67	-.17	.86
Öz-yeterlik	Erkek	56	270.93	51.68		

Tablo 3'te görüldüğü üzere mesleki tatmin, tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu ve psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Kıdeme Göre Karşılaştırma

Psikolojik danışmanların yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamalarının kıdeme göre karşılaştırılmasında ANOVA'dan faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yaşam Kalitesi ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Puanlarının Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Mesleki tatmin	Gruplar arası	174.09	4	43.52	.91	.46
	Grup içi	9,660.22	203	47.59		
	Toplam	9,834.31	207			
Tükenmişlik	Gruplar arası	454.60	4	113.65	2.55*	.04
	Grup içi	9,061.40	203	44.64		
	Toplam	9,516.00	207			

Eşduyum Yorgun.	Gruplar arası	949.25	4	237.31			
	Grup içi	14,853.81	203	73.17	3.24*	.01	.06
	Toplam	15,803.06	207				
Psik Dan. Öz-yeterlik	Gruplar arası	73,936.26	4	18,484.06			
	Grup içi	507,891.82	203	2,501.93	7.39**	.00	.13
	Toplam	581,828.08	207				

** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde mesleki tatmin toplam puan ortalamaları kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öte taraftan psikolojik danışmanların tükenmişlik toplam puan ortalamaları kıdeme ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F(4-207)=2.55$, $p < .05$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2 = .05$ olup küçük düzeydedir (Kang, 2021; Kim, 2016). Benzer şekilde eşduyum yorgunluğu toplam puan ortalamaları kıdeme ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F(4-207)=3.24$, $p < .01$). Üstelik bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2 = .06$ olup küçük düzeydedir (Kang, 2021; Kim, 2016).

Ayrıca psikolojik danışma öz-yeterlik puanları kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermektedir ($F(4-207)=7.39$, $p < .01$). Üstelik bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2 = .13$ olup küçük düzeydedir (Kang, 2021; Kim, 2016). Bir diğer ifadeyle psikolojik danışmanların psikolojik danışma özyeterlik puanlarının farklılaşmasında kıdemin %13'lük bir payı vardır.

Tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu ve psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamalarının kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu gözlemlemek için LSD post Hoc testine bakılmış, sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Psikolojik Danışma Tükenmişlik, Eşduyum Yorgunluğu ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Puanlarının Kıdeme İlişkin LSD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	Ort	Ss	Farklılık
Tükenmişlik	0-5 yıl	104	16.67	6.25	20 yıl üstü < 0-5 yıl**
	6-10 yıl	49	15.27	7.11	
	11-15 yıl	25	14.84	7.11	
	16-20 yıl	10	13.20	6.58	
	20 yıl üstü	20	12.00	7.27	
	Toplam	208	15.50	6.78	
Eşduyum Yorgunluğu	0-5 yıl	104	18.52	8.24	20 yıl üstü < 0-5 yıl** ve 6-10 yıl*
	6-10 yıl	49	17.43	9.52	
	11-15 yıl	25	15.60	7.86	
	16-20 yıl	10	15.10	11.10	
	20 yıl üstü	20	11.45	6.95	
Toplam	208	17.07	8.74		
PDÖZY	0-5 yıl	104	244.66	48.16	20 yıl üstü > 0-5 yıl*
	6-10 yıl	49	263.31	51.35	
	11-15 yıl	25	281.25	54.84	
	16-20 yıl	10	252.38	59.98	
	20 yıl üstü	20	293.50	54.73	

Toplam	208	256.45	52.45
--------	-----	--------	-------

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere 20 yıl üstü kıdeme sahip olan psikolojik danışmanların tükenmişlik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=12.00$), 0-5 yıl kıdeme sahip psikolojik danışmanların tükenmişlik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=16.67$) $p<.01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

20 yıl üstü kıdeme sahip olan psikolojik danışmanların eşduyum yorgunluğu toplam puan ortalaması ($\bar{X}=11.45$), 0-5 yıl kıdeme sahip psikolojik danışmanların eşduyum yorgunluğu toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=18.52$, $p<.01$) ve 6-10 yıl kıdeme sahip psikolojik danışmanların eşduyum yorgunluğu toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=17.43$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

20 yıl üstü kıdeme sahip olan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=293.50$), 0-5 yıl kıdeme sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=244.66$) $p<.05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Lisansüstü Eğitime Göre Karşılaştırma

Psikolojik danışmanların yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik puanlarını lisansüstü eğitim alıp almamaya göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Yaşam Kalitesi ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Puanlarının Lisansüstü Eğitime Göre İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Lisansüstü	N	Ort	Ss	t	p
Mesleki tatmin	Evet	31	40.61	6.80	-.17	.86
	Hayır	177	40.84	6.93		
Tükenmişlik	Evet	31	14.84	8.87	-.47	.64
	Hayır	177	15.62	6.37		
Eşduyum Yorgunluğu	Evet	31	18.58	11.41	.83	.41
	Hayır	177	16.80	8.19		
Psik. Dan. Öz-yeterlik	Evet	31	281.71	44.78	1.54	.13
	Hayır	177	267.84	54.18		

Tablo 6'da görüldüğü üzere mesleki tatmin, tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu ve psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamaları lisansüstü eğitime devam edip etmemeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanlarının yaşam kalitesi ve psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda, eşduyum yorgunluğu ile psikolojik danışma öz-yeterliği arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 1). Bir başka ifade ile bir psikolojik danışmanın danışma sürecinin üstesinden gelebileceğine dair inancı yüksekse eşduyum yorgunluğu yaşama ihtimali oldukça düşüktür. Benzer şekilde Bozgeyikli (2012) de ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlar üzerine yaptığı araştırmada eşduyum yorgunluğu ile öz-yeterlik algısı arasında negatif anlamlı bir ilişki bulmuştur. Hiçdurmaz ve Arı-İnci'ye (2015) göre de çalışılan işte kendini yeterli hissetme, eşduyum yorgunluğuna karşı koruyucu faktörler arasındadır. Ortaya çıkan bu bulgu ile okul psikolojik danışmanlarının eşduyum yorgunluğu yaşamalarının önüne geçebilmek için psikolojik danışma yapmaya dair öz-yeterliklerini artırıcı müdahalelerin yapılması gerektiği ileri sürülebilir. Larson (1998) tarafından ortaya konan psikolojik danışma öz-yeterliğini etkileyen faktörler dikkate alındığında; bir okul psikolojik danışmanının başarılı danışma oturumlarının kayıtlarını veya canlandırma yapılan danışma oturumlarını izleyerek, grup terapilerine katılarak benzer şekilde başarılı bir danışma süreci gerçekleştireceğine yönelik inanç geliştirmesi mümkündür (model alma). Ek olarak, her okul psikolojik danışmanının süpervizyon alması sağlanarak süpervizöründen alacağı olumlu geribildirimler (sosyal ikna) sayesinde öz-yeterlik artırılabilir. Bu noktada, okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerinin yüksek olması eşduyum yorgunluğu yaşamalarını önemli ölçüde engelleyecektir. Öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerle sıkça iletişim kuran, isteyen her öğrenciye probleminin çözümüne yardımcı olmak için el uzatan, okullarda oldukça etkili bir role sahip olan psikolojik danışmanların; danışmanlarının acılarından dolayı yıpranmadan, profesyonel ve sağlıklı bir şekilde psikolojik danışma hizmeti sunması oldukça önemlidir.

Çalışma bulguları tüm bu ifadeleri desteklediği gibi psikolojik danışma özyeterliliğinin mesleki tükenmişliğin önüne geçerek mesleki tatmini arttırabileceğini de ifade etmektedir. Danışana ya da hastaya yardım etmenin sonucunda yapılan işten duyulan memnuniyet, zevk (Stamm, 2002) olarak tanımlanan “mesleki tatmin” kavramı ile kişinin mesleğinden artık keyif almaması, işe karşı memnuniyetsizlik anlamına gelen tükenmişliğin birbirine taban tabana zıt kavramlar olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bundan dolayı tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu mesleki tatminin aksine öz yeterliği yordamamaktadır (Bkz. Tablo 2). Başarılı bir danışma sürecinin sonunda danışanın hedeflerine ulaşmasına tanık olmak ve danışmanından aldığı hizmetten duyduğu memnuniyeti dile getirmesi, psikolojik danışmanın mesleğine karşı hoşnutluk duymasını sağlayacaktır. Bu hoşnutluk, psikolojik danışmanın meslekte kendisini yetkin görme inancını beraberinde getirecek ve mesleki tatmini arttıracaktır. Bir başka ifadeyle; psikolojik danışmanlık alanında kendisini yetersiz hisseden, danışanlara faydalı olamadığını düşünen psikolojik danışman yaptığı işten zevk alamayıp mesleki tatmin yaşayamayacaktır. Alanyazında,

psikolojik danışmanlarda öz-yeterliğin iş doyumunu yordadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Ekşi, Ismuk & Parlak, 2015; Yeşilyaprak, 2001). Benzer şekilde Caprara ve arkadaşları (2006) çalışmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin iş tatminlerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın diğer bir sorusu için ulaşılan bulguya göre, okul psikolojik danışmanlarının eşduyum yorgunluğu ve psikolojik danışma öz-yeterlik puanları cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Bkz. Tablo 3). Literatürde, psikolojik danışma öz-yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Constantine, 2002; Erkan, 2011; Larson vd., 1992; Sali-Bilgiç, 2011; Satıcı, 2014). Buna karşın, Gündüz ve Çelikkaleli (2009), Bodenhorn ve Skaggs (2005) psikolojik danışma öz-yeterliğinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaştığını, bu farklılığın kadınlar lehine olduğunu paylaşmışlardır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın; katılımcılar arasındaki cinsiyet dağılımının dengeli olmamasından, farklı veri toplama aracı kullanımından kaynaklanması muhtemeldir. Ayrıca psikolojik danışma öz-yeterliğinin cinsiyete göre değil; Larson (1998)'ın da belirttiği gibi danışma oturumu deneyimine (uzmanlık), süpervizörden alınan olumlu geribildirimlere (sosyal ikna), başkalarının danışma oturumlarını izlemeye (model alma), bu faktörlere ek olarak psikolojik danışmanların mizah düzeylerine (Satıcı, 2014), kişilik özelliklerine (Özgün, 2007), öğrenim durumlarına (Sali-Bilgiç, 2011), staj deneyimlerine (Tang vd., 2004) göre değişebilen bir nitelik olduğu söylenebilir. Literatürde eşduyum yorgunluğunun cinsiyet açısından incelendiği araştırmalara göz atıldığında, anlamlı bir ilişki bulunamayan araştırmalar da mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Bozgeyikli, 2011; Demirbilek & Uzman, 2021; Keçe, 2019). Ancak, psikolojik danışmanlar ve sağlık çalışanları ile yapılan birçok araştırma (Aslan, Erci & Pekince, 2022; Aydemir, 2021; Burhan, 2021; Polat & Erdem, 2017; Wu vd., 2017), kadınlardaki eşduyum yorgunluğunun erkeklerdekinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu açıklamaktadır. Bu araştırmalardaki bulgu, merhamet/şefkat duymanın toplumun geneli tarafından kadınlarla ilişkilendirilen bir rol olduğu için kadınların yardım hizmetini sunarken erkeklerden daha çok etkilendikleri, daha duygusal oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Mevcut araştırmanın bulgusu ise cinsiyetin psikolojik danışmanlardaki eşduyum yorgunluğu üzerinde bir etkisi olmadığını göstererek toplumdaki bu algının, kadınlara yüklenen rollerin değişmesini sağlamaya yardımcı olacaktır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; 20 yıldan daha fazla çalışma süresine sahip okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalaması, 0-5 yıl kıdeme sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir (Bkz. Tablo 5). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında; okul psikolojik danışmanlarının çalıştıkları sürenin artmasına bağlı olarak daha fazla sayıda danışma oturumu gerçekleştirmelerine, çeşitli danışan problemleriyle karşılaşmalarına, böylelikle danışma becerilerini daha sık kullanmalarına bağlı olarak oluşan tecrübenin

etkisi mümkündür. Mesleğin ilk yıllarında (0-5 yıl kıdem) olan, “sudan çıkmış balığa dönen” okul psikolojik danışmanlarının ise henüz az sayıda danışma yapmış olmanın verdiği deneyimsizlikten dolayı psikolojik danışma sürecini etkili ve verimli yürüteceğine dair inançları düşüktür. Öyle ki Bandura (1986 ve 1995), Sharpley ve Ridgway (1993)’e göre de yaşanan başarılı kişisel deneyimler öz-yeterlik inancını arttıran en önemli faktörlerden biridir. Larson (1998) ise bu durumu “uzmanlık” olarak yorumlamıştır. Tang ve arkadaşları da 2004 yılında yaptıkları araştırmada, meslekte çalışma süresi ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde, 10-20 yıl kıdeme sahip ilköğretim kademesinde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterliklerinin, 1-10 yıl çalışma süresine sahip psikolojik danışmanların öz-yeterlik puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışma da (Sali-Bilgiç, 2011) mevcut araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik açısından ise durum farklıdır. Okul psikolojik danışmanlarının eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik düzeyleri kıdem süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta, meslekte çalışma süresi arttıkça tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu azalmaktadır (Bkz. Tablo 4-5). Uzun dönemli çalışma sürecinin tükenmişliğe yol açtığını belirten Maslach’ın (1976) ifadesine ters olan bu sonuç, oldukça şaşırtıcıdır. Eşduyum yorgunluğu ve tükenmişliğin birbiriyle ilişkili kavramlar olması sonucun da benzer çıkmasına sebep olmuştur. Üniversiteden yeni mezun olmuş enerjisi ve isteği yüksek psikolojik danışmanlar, çok yüksek beklentilerle çalışma hayatına atılmaktadırlar. Öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine oldukça önem verdiği, PDR Servisi için her türlü imkânın sağlandığı, evrak ve idari iş yükü olmayan, kalabalık olmayan okullarda tüm vaktin öğrencilerle bireysel ilgilenerek geçirileceği, öğrenci sorunlarının verimli ders çalışmaktan öteye gidemeyeceği, intihar, taciz ve istismar durumlarıyla karşılaşmayacakları bir iş ortamı umut etmektedirler. Ancak işe başladıkları daha ilk günlerde, okullarda durumun hiç de düşündükleri gibi olmadığını, üniversitede aldıkları eğitimle yapılan işin oldukça farklı olduğunu görerek hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Mesleğinin ilk yıllarında olan bir okul psikolojik danışmanı; bir yandan güçlükle hazırladığı yıllık okul PDR programını yetiştirmeye çalışırken, bir yandan da toplantılara ve ilk yıllarda sıklıkla düzenlenen zorunlu eğitimlere zaman harcamakta, her öğrenciye PDR hizmeti sunmak istedikçe idari ve evrak işi yükü altında boğulmakta, deneyimsizlikten dolayı öğrencilerin sorunlarına pratik ve işlevsel çözümler bulmakta zorlanarak kendisini meslekte yetersiz hissetmektedir. Mesleğe idealist başlayıp olumsuzluklarla karşılaşmak çok çabuk yıpranmaya yol açabilmektedir. Tüm bu etkenler -belki de fazlası- ilk yıllarda okul psikolojik danışmanlarının meslekte tükenmişlik hissetmelerine ve daha ilk karşılaştıkları travma yaşayan danışanın acısıyla bütünleşerek eşduyum yorgunluğunu daha yoğun yaşamalarına neden olmaktadır. Ancak meslekte çalışma süresi arttıkça okullardaki işleyiş uyum sağlanarak, okuldaki hayat ile özel hayat arasında denge kurularak, zamanla daha profesyonel çalışarak, tecrübenin etkisiyle sorunlara daha pratik çözümler üretmek tükenmişliğin ve eşduyum yorgunluğunun etkileri hafifletmektedir. Belki de zamanla acıya karşı duyarsızlaşmayı öğrenmekte ya da

profesyonellik gereği böyle olması gerektiğini düşünmektedir. Literatürde mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte, meslekte ilk yıllarında olanların daha fazla tükenmişlik hissettikleri veya eşduyum yorgunluğu yaşadıkları sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Burhan, 2021; Keçe, 2019; Maslach vd., 2001; Singer vd., 2019).

Araştırmadaki son bulguya göre, psikolojik danışmanların eşduyum yorgunluğu ve öz-yeterlik düzeyleri lisansüstü eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Bkz. Tablo 6). Literatürde eğitim durumunun, eşduyum yorgunluğu üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcut araştırmayı destekler niteliktedir (Arslan, Erci & Pekince, 2022; Burhan, 2021; Keçe, 2019). Elde edilen bulgunun zıttı bir şekilde, psikolojik danışmanların danışma yapmaya dair öz-yeterliklerinin lisansüstü eğitime göre farklılaştığı sonucuna ulaşan Sali-Bilgiç (2011) ise bu farklılığın lisans mezunu olanlar lehine olduğunu bulgulamıştır. Taşdelen-Karçkay (2008) eğitim düzeyinin, mesleki yetkinliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmadaki bulgunun ortaya çıkmasında, katılımcıların büyük oranda (%86,9) lisansüstü eğitim almayan psikolojik danışmanlardan oluşmasının etkisi göz ardı edilemez. Eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak kişinin yaptığı işte kendine olan güveninin de artması beklenir. Ancak Türkiye’deki birçok lisansüstü programda uygulamalı derslerin yer almadığı, programdaki ders isimlerinin önüne sadece “ileri” ifadesi eklenerek lisans düzeyinde ders içeriğiyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Türkiye’de lisansüstü eğitim birçok alanda olduğu gibi psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında da akademik personel yetiştirmeye yönelik bilimsel araştırmaya ve niceliksel ürün çıkarmaya önem veren bir yapıya sahiptir. PDR lisans ve yüksek lisans programlarında yer alan bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin sistematik bir şekilde uygulanmadığı, sayıca yetersiz uygulamalara yer verildiği, standardize edilmiş süpervizyon yaklaşımına yer verilmediği düşünülmektedir. Bundan dolayı psikolojik danışma öz-yeterlik bağlamında lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde fark olmaması olağandır. Belki de birçok lisans mezunu psikolojik danışman, MEB gibi kurumlarda çalışırken deneyimlediği pek çok danışma oturumu sayesinde sadece lisansüstü eğitim görmüş bir akademik personelden daha iyi psikolojik danışma öz-yeterliğine sahip olabilir. Bandura (1997)’nin sonuç beklentisi kavramı da bu düşünce ile paraleldir. Bir psikolojik danışman çok iyi bir eğitim alsa dahi öz-yeterlik algısı düşükse başarılı danışma oturumları gerçekleştirme ihtimali de düşebilir. Bu konu, Türkiye’deki PDR eğitiminde giderilmesi gereken önemli bir sorundur. Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Konseyi (CACREP, 2009)’nin önerileri dikkate alınarak yüksek lisans ve doktora eğitiminde teorik bilgilere ek olarak PDR öğrencilerinin süpervizyon desteği ile en az 100 saat danışma uygulaması yapmaları ve sürecin titizlikle takip edilmesi gerekli görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları eşduyum yorgunluğunun; psikolojik danışmanlar için önemli bir sorun teşkil ettiğini, aynı zamanda danışma öz-yeterliği ile birlikte, psikolojik danışmanların yaşam kaliteleri, mesleki tatmin düzeyleri ve okullardaki

rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlıklı ve başarılı sunulabilmesi için son derece önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının eşduyum yorgunluğu yaşamalarının önüne geçmek, belirtilerini azaltmak, aynı zamanda danışma öz-yeterliklerini arttırmak amacıyla müdahale programı uygulanabilir, terapi ve süpervizör desteği sağlanabilir, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Özellikle 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye’de yaşanan depremler sonrası, deprem bölgelerinde psikolojik yardım hizmeti sunan ruh sağlığı çalışanlarının yaşamaları muhtemel olan eşduyum yorgunluğu düzeyleri tespit edilerek grupla ya da bireysel danışma desteği sağlamaya yönelik sağaltım programları geliştirilmelidir. Eşduyum yorgunluğu, ikincil travmatik stres ve tükenmişlik belirtilerini azaltmak için Gentry, Baggerly ve Baranowsky (2004) tarafından hazırlanan program da bu tip uygulamalar için örnek olarak gösterilebilir. Gelecek araştırmalarda eşduyum yorgunluğu ile, bu kavramın psikolojik danışmanlardaki önemine dikkat çekilerek, farklı kavramlar üzerinden daha fazla sayıda psikolojik danışmandan veri toplanarak geniş ölçekli çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca mevcut araştırmada etkisi incelenmeyen psikolojik danışmanların medeni durumları, çalıştıkları okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, mezun oldukları bölümü isteyerek seçip seçmeme durumları, yaşadıkları bölge de araştırma kapsamına dahil edilebilir.

Araştırmanın sınırlılıklarını; katılımcıların demografik bilgilerinin dengeli dağılmamış olması, Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeğinin mesleki tatmin ve tükenmişlik alt boyutları üzerinde çok fazla durulmayıp eşduyum yorgunluğuna odaklanılması oluşturmaktadır. Sınırlılıkların aksine; araştırmada veriler sadece belirli eğitim kademesi ile sınırlandırılmayıp her kademede (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan toplanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını, makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 16/05/2022 tarihli ve 168794 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aslan, H., Erci, B., & Pekince, H. (2022). Relationship between compassion fatigue in nurses, and work-related stress and the meaning of life. *Journal of Religion and Health*, 61, 1848–1860.
- Aydemir, A. (2021). *Psikolojik danışmanların mesleki tatmin, tükenmişlik ve merhamet yorgunluğu düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 699760) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Aydın, F., & Odacı, H. (2020). School counsellors' job satisfaction: What is the role of counselling self-efficacy, trait anxiety and cognitive flexibility? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–14.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In Bandura, A. (ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*, 1–45. Cambridge University Pres.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Basch, M. F. (1983). Empathic understanding: a review of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 31(1), 101-126.
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin öz yeterlik alguları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi* (Tez No. 429715) [Yüksek lisans tezi. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-29.
- Bozgeyikli, H. (2011). Observation of Turkish school counsellor's life quality. *International Journal of Academic Research*, 3(4), 326-332.
- Bozgeyikli, H. (2012). Self efficacy as a predictor of compassion satisfaction, burnout, compassion fatigue: A study on psychological counselors. *African Journal of Business Management*, 6(2), 646-651.
- Burhan, S. (2021). *Psikolojik danışmanlarda şefkat yorgunluğu ve ikincil travmatik stres arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü* (Tez No. 687132). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Camadan, F., Çaylak, B., Yılmazlar, O., Yılmaz, K., & Gül Kara, S. (2017). The role of self-efficacy and burnout on the alienation of psychological counselors. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1309-1330.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schoufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.135-149). Washington, DC: Taylor and Francis
- Cingi, C. C., & Eroğlu, E. (2019). Sağlık çalışanlarında merhamet yorgunluğu. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 41(1), 58-71.
- Constantine, M. G. (2002). The relationship between general counseling self-efficacy and self-perceived multicultural counseling competence in supervisees. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 81-90.

- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *CACREP 2009 standards*. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2017/07/2009-Standards.pdf>
Erişim Tarihi: 19.08.2022
- Cresewell, J. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Demirbilek, Ö., & Uzman, Ö. (2021). 112 acil sağlık çalışanları arasında eşduyum yorgunluğu, eşduyum tatmini ve tükenmişlik- Kayseri ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 56-69.
- Dikmen, Y., & Aydın, Y. (2016). Hemşirelerde merhamet yorgunluğu: Ne? Nasıl? Ne yapmalı?, *Journal of Human Rhythm*, 2 (1), 13-21.
- Ekşi, H., Ismuk, E., & Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma özyeterliliği ve dinlenme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103.
- Ender, Z., Saricali, M., Satici, S. A., & Eraslan Capan, B. (2018). Is mindful awareness effective on hope, burnout and self-efficacy regarding school counsellors in Turkey? *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-16.
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliliğini yordamada eğitim yaşantularına ilişkin memnuniyetin rolü* (Tez No. 306396) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa.]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Estacio, R. D. (2019). The factors of compassion fatigue among guidance counsellors. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 9(3), 115-130.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (11), 1433-1441.
- Figley, C. R. (Ed.). (1995). *Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York, Brunner-Mazel.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application* (fifth edition). Prentice-Hall.
- Gentry, J. E., Baggerly, J., & Baranowsky, A. (2004). Training-as-treatment: Effectiveness of the Certified Compassion Fatigue Specialist Training. *International Journal of Emergency Mental Health*, 6(3): 147-155.
- Gündüz, B. (2012). Okul psikolojik danışmanlarında yetkinlik inancı ve tükenmişlik. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 1761-1767.
- Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Hamilton, M. (2008). Compassion fatigue: what school counsellors should know about secondary traumatic stress. *The Alberta Counsellor*, 30 (1), 9-21.
- Hiçdurmaz, D., & Arı İnci, F. (2015). Eşduyum yorgunluğu: tanımı, nedenleri ve önlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7 (3), 295-303.

- Hooper, C., Craig, J., Janvrin, D., Wetsel, M. A., & Reimels, E. (2010). Compassion satisfaction, burnout and compassion fatigue among emergency nurses compared with nurses in other selected inpatient specialties. *J Emerg Nurs*, 36, 420–427.
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, 22, 116-120.
- Kang, H. (2021). Sample size determination and power analysis using the G*Power software. *J Educ Eval Health Prof.*, 18(17).
- Keçe, M. (2019). *Ruh sağlığı çalışanlarının öz denetim, yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluşlarının incelenmesi* (Tez No. Erişilemedi) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi-Lefkoşa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kim, H. Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restor Dent Endod*, 41(3), 231-234.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105-120.
- Lent, R.W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97–108.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5, 197-220.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.
- Mathieu, F. (2012). *The compassion fatigue workbook: Creative tools for transforming compassion fatigue and vicarious traumatization*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Negash, S., & Sahin, S. (2011). Compassion fatigue in marriage and family therapy: implications for therapists and clients. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 1–13.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 206433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 212-221.
- Pandita, R. (2012). *Correlational research*. New Delhi: Web.
- Pehlivan, T., & Güner, P. (2017). Compassion fatigue: The known and unknown. *Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2), 129-134.

- Polat, F. N., & Erdem, R. (2017). Merhamet yorgunluğu düzeyinin çalışma yaşam kalitesi ile ilişkisi: Sağlık profesyonelleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 291-312.
- Rossi, A., Cetrano, G., Pertile, R., Rabbi, L., Donisi, V., Grigoletti, L., Curtolo, C., Tansella, M., Thornicroft, G., & Amadeo, F. (2012). Burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among staff in community-based mental health services. *Psychiatry Research*, 200(2-3), 933-938.
- Sali Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri* (Tez No. 280681) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Satıcı, B. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelenmesi* (Tez No. 375307) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sharpley, C.F., & Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counseling skills performance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 21, 73-81.
- Singer, J., Cummings, C., Boekankamp, D., Hisaka, R., & T. Benuto, L. (2019). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout: A replication study with victim advocates. *Journal of Social Service Research*, 46(3), 313-319.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Stamm, B. (2002). *Measuring compassion satisfaction as well as fatigue: Developmental history of the compassion satisfaction and fatigue test*. C. R. Figley (ed.). *Treating compassion fatigue*. (107-119). Brunner Routledge.
- Stoewen, D. L. (2020). Moving from compassion fatigue to compassion resilience Part 4: Signs and consequences of compassion fatigue. *Can Vet J*, 61(11), 1207-1209.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counselling students: An exploratory study. *Counselor Education ve Supervision*, 44(1), 70-80.
- Taşdelen Karçkay, A. (2008). Farklı eğitim programı mezunu psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ve iş doyumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 24-35.
- Taytaş, M. (2013). *Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 339876) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uslu, E., & Buldukoğlu, K. (2017). Psikiyatri hemşireliğinde şefkat yorgunluğu: Sistemik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (4), 421-430.
- White, A. M. (2019). *The Dark Side of Empathy: Empathy Predicts Burnout and Compassion Fatigue in Mental Health Professionals* (Doctoral dissertation), Pace University.

- Wu, D., Gross, B., Rittenhouse, K., Harnish, C., Mooney, C., & Rogers, F. B. (2017). A preliminary analysis of compassion fatigue in a surgeon population: Are female surgeons at heightened risk?. *The American Surgeon*, 83(11), 1302-1307.
- Yam, F. C., & İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma özyeterliği:kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1304-1313.
- Yayla, E., & İkiş, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48).
- Yeşil, A., Ergün, Ü., Amasyalı, C., Er, F., Olgun, N. N., & Aker, A. T. (2010). Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 47(2), 111-117.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Rehber öğretmenlerin iş doyumunun yordanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3(4), 139-143.

Extended Abstract

Throughout their lifetimes, people may experience a variety of traumatic and painful life situations. Mental health professionals who receive support in the face of these difficulties try to understand them deeply by putting themselves in the place of the sufferer by using the therapeutic skill called “compassion” or “empathy”. The effect of repeatedly listening to the traumatic event during the empathy process results in high levels of stress at the cost of helping. Figley (1995, 2002) described compassion fatigue as the stress and tension caused by knowing the traumatic event experienced by another person, helping or wanting to help that person, and re-experiencing traumatic events as a result of preoccupation with the traumatized patient. The effects of compassion fatigue include a desire to stay away from family, colleagues, and people they help; insomnia; gastrointestinal complaints; irritability; headaches; anger; and increased substance use. Psychological counselors who provide services to people of all age groups and educational levels in the field of mental health are likely to experience compassion fatigue. However, counselors must have some professional qualifications in order to protect their mental health and continue to serve effectively. One of these qualifications is "counseling self-efficacy." According to Bandura (1977), self-efficacy is the confidence a person has in their own abilities. Counseling self-efficacy is the belief of counselors in their own knowledge, skills, and abilities that they can carry out the counseling process effectively and efficiently.

Considering the large number of schools in Turkey, school counselors may encounter traumatized or suffering clients while establishing therapeutic relationships with dozens of students every day. Having listened to the events experienced by these counselees many times, the intense therapeutic environment created while trying to understand the counselees and wanting to help them causes psychological counselors to experience compassion fatigue. In this case, it may be possible for a counselor who experiences compassion fatigue to decrease in counseling self-efficacy. Compassion

fatigue and low counseling self-efficacy perceptions reduce the quality of psychological counseling services. From this viewpoint, it can be stated that compassion fatigue and counseling self-efficacy are related to each other. In addition, the concept of compassion fatigue has been studied mostly with health workers, such as doctors and nurses, in the literature. However, not only health workers but also psychological counselors frequently encounter suffering and traumatized individuals and frequently use empathy, which is one of the most basic therapeutic skills. Compassion fatigue and counseling self-efficacy are discussed independently and jointly in psychological counselors in several foreign sources of the literature, however there are relatively few of these research conducted in Turkey. Considering the scarcity of studies with psychological counselors on this subject, the importance of this study emerges.

Examining school psychological counselors' levels of counseling self-efficacy and quality of life in terms of numerous variables (gender, professional seniority, and postgraduate education status) is the main aim of this study. This quantitative study was designed using predictive correlational research and causal comparative research. The participants of the study consisted of 208 school counselors selected by the convenience sampling method who give feedback Google Forms and working at various school levels in the 2021–22 academic year. In order to collect the data in this study, The Personal Information Form, The Professional Quality of Life Scale, and The Counseling Self-Efficacy Scale were applied to the participants via Google Forms. Due to normally distributed data, parametric tests were used. Pearson product-moment correlation analysis and regression analysis were used to determine the relationship between school psychological counselors' compassion fatigue and counseling self-efficacy levels; independent samples t-test and ANOVA (post Hoc) techniques were used to compare demographic variables such as gender, postgraduate education status, and professional seniority. According to the findings of this study, there are negative relationships between counseling self-efficacy and compassion fatigue in school counselors. In addition, compassion fatigue and psychological counseling self-efficacy scores do not differ according to gender and post-graduate degree variables; differ significantly according to professional seniority variable.

According to the first finding of this study, there is a negative significant relationship between compassion fatigue and counseling self-efficacy in psychological counselors. In other words, if a counselor has a high belief that he or she can overcome the counseling process, the probability of experiencing compassion fatigue is very low. Another result of this study is that the compassion fatigue and counseling self-efficacy scores of the participants do not differ statistically according to gender or post-graduate degree in a significant way. However, the counseling self-efficacy scores of counselors that have the experience of 20 years and above are significantly higher than the ones that have the experience of 0-5 years. This result supports Bandura's (1986, 1995), Sharpley and Ridgway's (1993) view that successful personal experiences are one of the most important factors that increase

self-efficacy belief. On the other hand, compassion fatigue and burnout decrease as the experience of school counselors' increases.

In conclusion, compassion fatigue is an important problem for school counselors. Counseling self-efficacy and compassion fatigue are extremely important factors for school counselors' quality of life, job satisfaction levels, and successful conduct of guidance and psychological counseling services in schools. In this regard, in order to prevent school counselors from experiencing compassion fatigue, to reduce their symptoms, and to increase their counseling self-efficacy, an intervention program can be implemented, therapy and supervisor support can be provided, and in-service trainings can be organized.

İlkokula Hazırlık Sürecinde Birlikte Ebeveynlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

Aylin Yılmaz Hiğde**, Fatma Coşkun***, Özgül Polat****, Yalçın Özdemir*****

Makale Geliş Tarihi:29/08/2023

Makale Kabul Tarihi: 23/09/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1351839

Öz

Bu çalışmada, İlkokula Hazırlık Sürecinde Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin (İHBEÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, çocuğu ilkokula hazırlık sürecinde bulunan 506 ebeveynden (284 anne, %56.1; 222 baba, %43.9) oluşmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin, yapı geçerliğini belirlemek için açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniklerinden yararlanılmıştır. İki farklı örneklem üzerinden gerçekleştirilen analizlerde ilk olarak AFA tekniği ile İlkokula Hazırlık Sürecinde Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin "Anlaşma (5 madde)", "Çatışma (5 madde)" ve "İş Bölümü (5 madde)" olmak üzere üç alt boyut ve 15 maddeden oluşan ölçek yapısı ortaya çıkarılmış ve ikinci örneklem üzerinden yapılan DFA'da üç faktörlü ölçek yapısının doğrulandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin .80 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir. İHBEÖ'nün kararlılık düzeyini belirlemek amacıyla test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Türk kültüründe çocuğu ilkokula hazırlık sürecinde olan ebeveynlerin birlikte ebeveynlik ilişkilerini ölçmek için geliştirilen ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte ebeveynlik, ilkokula hazırlık süreci, ölçek geliştirme, psikometrik özellikler

Co-Parenting in Primary School Preparation Process: A Scale Development Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop the Co-Parenting Scale in the Primary School Preparation Process (CP-S). The study group of the research consists of 506 parents (284 mothers, 56.1%; 222 fathers, 43.9%) whose children are in the process of preparing for primary school. EFA and CFA techniques were used to determine the construct validity of the scale developed within the scope of the research. In the analyzes carried out on two different samples, firstly, the scale structure of EFA and CP-S consisting of 15 items and three sub-

*Bu araştırma, 122C048 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

**Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Doktora Sonrası Araştırmacı, aylinnyilmz@gmail.com, ORCID: [0000-0001-9220-6847](https://orcid.org/0000-0001-9220-6847)

***Bağımsız Araştırmacı, Adıyaman, Türkiye, fatmacoskun@gmail.com, ORCID: [0000-0002-6388-3504](https://orcid.org/0000-0002-6388-3504)

****Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, polatozgul@gmail.com, ORCID: [0000-0001-7426-5771](https://orcid.org/0000-0001-7426-5771)

*****Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, yalcin.ozdemir@adu.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2698-0900](https://orcid.org/0000-0003-2698-0900)

Kaynak Gösterme: Yılmaz Hiğde, A., Coşkun, F., Polat, Ö. & Özdemir, Y. (2023). İlkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik: bir ölçek geliştirme çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1214-1235.

dimensions as agreement (5 items), conflict (5 items) and division of labor (5 items) was revealed. It was seen that the three-factor scale structure was confirmed in. It was determined that the Cronbach Alpha values calculated to determine the reliability level of the scale developed within the scope of the research ranged between .80 and .90. The test-retest method was used to determine the stability level of CP-S. The results of the research showed that CP-S is a valid, reliable and useful measurement tool to measure the co-parenting relationships of parents whose children are in the process of preparing for primary school in Turkish culture.

Keywords: *Co-parenting, primary school preparation process, scale development, psychometric properties*

Giriş

Ebeveynlerin çocukları ile nasıl ilişki kurdukları ve çocuk yetiştirmede kullandıkları temel yöntemler çocukların gelişimi ve psikolojik sağlıkları üzerinde etkilidir (Rakhshani, Hamid, Kamyad, Kashfi & Jeihooni, 2022). Ebeveynlik stilleri olarak adlandırılan bu temel yöntemler her dönemde olduğu gibi ilkökula hazırlık sürecinde de önem arz etmektedir. Çünkü ilkökula hazırlık süreci, öğrencilerin akademik yaşamlarının başlangıcı olarak kabul edilir. Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tutumlar akademik başarı üzerinde de (Fakeye, 2014; Moghaddam, Validad, Rakhshani & Assareh, 2017) etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun birçok açıdan ilkökula hazır olmasını gerektiren bu süreçte demokratik ebeveynler çocuğu her açıdan sağlıklı davranış örüntüleri ile destekleyerek ilkökula hazırlamaya çalışırken, helikopter ebeveynler çocuğun okul yaşantısı ve dersleri ile çok fazla ilgilenererek bu dengeyi bozabilmektedir. Böyle bir durumda öğrenmeden kaçma, akademik başarısızlık gibi durumlar yaşanması olasıdır (Schiffirin & Liss, 2017). Çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin ortaklaşa hareket edebilmesi bu dengenin sağlanması için gereklidir. Bu noktada aile sistemlerindeki risk faktörlerini azaltmaya ve önleyici tedbirler almaya yönelik bir olgu olarak (Feinberg, 2002) karşımıza “birlikte ebeveynlik” kavramı çıkmaktadır.

Feinberg (2002) birlikte ebeveynlik kavramını, yukarıda bahsedilen ebeveynlik rolleri açısından ebeveynlerin birlikte çalışma biçimleri olarak tanımlamıştır. Birlikte ebeveynlik, anne-baba arasındaki ikili ilişkilerin yanı sıra çocuk ve ebeveynler arasındaki üçlü ilişkilerden etkilenir (Pilkington, Rominov, Brown & Dennis, 2019). Birlikte ebeveynlik kavramı, ebeveynlerin bireysel olarak çocukla olan ebeveyn çocuk ilişkisinden veya birbirleriyle olan karşılıklı çift ilişkilerinden çok daha özel bir alanı temsil etmektedir (Feinberg, 2002). Birlikte ebeveynlikte bir çocuk, partner olan bir çift, ikili bir süreç ve çift yönlü bir etkileşim gerekir (Van Egeren & Hawkins, 2004). Birlikte ebeveynliğin çocukların duygusal, davranışsal, sosyal ve bilişsel açıdan gelişimleri ile ilişkilendirilen ampirik çalışmaların sayısı fazladır (Cummings & Davies, 1994; Jean & Elizabeth, 2022; Negrini, 2020). Bu çalışmaların sonuçları, birlikte ebeveynlik davranışlarının olumsuz olması durumunda çocuğun sağlıklı gelişim gösteremeyeceğini belirtmektedir. Bununla birlikte olumlu birlikte ebeveynlik davranışlarının ise çocuğun sağlıklı gelişimini desteklediğini

göstermektedir. Çiftlerin ikisinin de çocuk yetiştirme sürecine aktif olarak dahil olmasının çocuğun akademik gelişimine de olumlu katkılar sağladığına dair araştırma bulguları bulunmaktadır (Dopkins Stright & Neitzel, 2003). Olumlu birlikte ebeveynlik ilişkisinin, çocuğun erken gelişim dönemlerinden itibaren geç ergenlik dönemine kadar bütün gelişimsel süreçlerinde etkisinin olumlu olduğu söylenebilir (Mchale & Lindahl, 2011). Bu nedenle birlikte ebeveynlik, çocuğun gelişimini desteklerken önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Feinberg, 2003).

Farklı teorik alt yapılarda birlikte ebeveynliğin boyutları belirtilmiştir. Ülkemizde ise Özdemir vd. (2021) Birlikte Ebeveynlik Ölçeği geliştirme çalışmasında birlikte ebeveynlik için altı boyutlu bir yapı önermiştir. Bu çalışmada net, anlaşılır ve kısa bir ölçme aracı geliştirebilmek adına bu altı boyutlu yapının birlikte ebeveynlik anlaşması, birlikte ebeveynlik çatışması ve iş bölümü şeklinde üç alt boyutu kullanılmıştır. Bunlardan ilki ebeveynlik anlaşmasıdır. Bu boyut ebeveynlerin çocuk yetiştirirken ortaklaşa hareket edebilmelerini, yakın hedeflere sahip olmalarını içermektedir. Birlikte ebeveynlik çatışması ise ebeveynlerin çocukla ilgili konularda karar alırken ortaklaşa hareket edemeyip birbirleri ile ters düşmesini, çatışma yaşamalarını ifade eder. Birlikte ebeveynlik iş bölümü, çiftlerin çocuk yetiştirme sürecinde her türlü konuda görev ve sorumlulukları paylaşmasını ifade etmektedir. Bu noktada önemli olan ebeveynlerin sorumlulukları paylaşırken eşit olmalarından ziyade adaletli bir iş paylaşımı yapmaları ve bu paylaşımı her iki ebeveynin de kabul etmesidir. Bu boyutların açıklamaları ayrı ayrı yapılsa da aslında birbiri ile ilişkili olan kavramlardır. Birlikte ebeveynliğin alt boyutları isimlendirilirken farklılık içerse de alt boyutlar içerik ve kapsadığı kavramlar bakımından benzerlik göstermektedir. Bu sebeple birlikte ebeveynlik çalışmalarında ele alınan ortak konular ebeveynlerin çocuk yetiştirme süreçlerinde ortaklaşa hareket etmeleri, görev ve sorumlulukları paylaşmaları ve birbirlerini desteklemeleridir. Birlikte ebeveynlik davranışlarının olumlu olduğu aile ortamında büyüyen çocukların, sınıfa uyum sağlama ve öğrenme süreçleri dikkate alındığında, bu çocukların dikkat düzeylerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu ve öğrenme süreçlerinde daha aktif oldukları söylenebilir (Brody & Flor, 1996).

Birlikte ebeveynlik, aile sistemlerinin diğer bileşenleriyle güçlü ortak özellikler paylaşan karmaşık bir yapıdır. “Birlikte ebeveynlik ne zaman başlar?” sorusu ise en somut haliyle, ilk çocuğun doğumuna dayandırılabilir. Ancak pek çok araştırmacı, anne-baba adaylarının henüz çocuk sahibi olmadan birlikte ebeveynliğe dair zihinsel gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında anne-baba adayları hazırlık sürecinde bakım işini nasıl üstlenecekleri, iş-çocuk bakımı sorunları, çocuğun dini eğitimi, çocuğun yetiştirilme felsefesi gibi birlikte ebeveynliğin merkezindeki pek çok konuyu tartışabilir (Van Egeren & Hawkins, 2004). İlerleyen yıllarda da okula başlama, ergenlik süreçleri gibi süreçlerde birlikte ebeveynlik ilişkisi devam eder. Çünkü geçiş dönemleri içerisinde gelişim, değişim ve bazı belirsizlikleri barındırır (Meleis, 2010). Bu dönemlerde, kişiler değişen olaylara uyum sağlama sürecine girerler (Young vd., 2020). Nitekim birlikte ebeveynlik ilişkisini inceleyen ampirik

çalışmaların, bu çok boyutlu yapıyı ortaya çıkardığı görülmektedir (Feinberg, 2002; Feinberg, 2003). Bunun yanı sıra birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarının birlikte ebeveynlik ilişkisinin farklı dönemleri için özel olarak geliştirilmesi, birlikte ebeveynlik ilişkisinin değişen bir yapı olduğunun en belirgin kanıtlarındandır (Özdemir vd., 2021; Pinguart & Teubert, 2015).

Birlikte ebeveynlik, ebeveynlerin aile yaşam döngüsü boyunca birden fazla geçişe uyum sağlaması demektir. Bu geçişler her bir çocuğun doğumu, iş durumundaki değişiklikler ve bir çocuğun yaşam döngüsündeki beklenen özel, kritik (çocuğun okula başlaması, ergenlik dönemine geçiş gibi) dönemlerdir. Bu geçiş süreçlerinin her birinde ebeveynlerin müzakere etmedeki başarısızlığı, geçiş sürecindeki çocuklarda uyum sorununa neden olabilir (Sullivan, 2008). Bazı araştırmacılar ebeveynlerin “birlikte ebeveynlik anlaşması” boyutunda yaşamış oldukları sorunların, çocuğun okul öncesi dönemdeki çocuk davranış problemlerinin kaynağı olduğunu tespit etmiştir (Block, Block & Morrison, 1981; Deal, Halversan & Wapler, 1989). Birlikte ebeveynlik ilişkilerinin durumu çocukların gelişim dönemleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Çocuğun özellikle akademik başarısı için oldukça kritik bir dönem olan ilkokula hazırlık sürecinde, ailenin desteği oldukça önemlidir. Çocuğun ilkokula hazırlık sürecinde, ebeveynlerin birlikte ve uyumlu şekilde hareket etmesi gerekmektedir (Pekdoğan, 2017). Choi ve Becher (2019) destekleyici birlikte ebeveynliğin, ebeveynlerin stres düzeyini ve ihmal edici ebeveynlik gösterme olasılıklarını azalttığı; bu durumun da, okul dönemindeki çocuklarda davranış ve okula uyum problemleri gibi olumsuzlukları azalttığını belirlemiştir.

Alanyazındaki pek çok çalışma birlikte ebeveynlik olgusunun okul öncesi ve okul çağındaki çocukların psikolojik, zihinsel, bilişsel becerilerinin gelişimi açısından önemli bir değişken olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Choi & Becher, 2019; Jacopvitz, Hazen, Curran & Hitchens, 2004; Mcconell & Kerig, 2002). Çocukların doğdukları andan yetişkinliğe geçiş sürecine değin tüm gelişim dönemlerinin ayrı ayrı önemi bulunmakla beraber özellikle ilkokula hazırlık süreci olarak değerlendirilen okul öncesi dönemden ilkokula geçiş süreci, çocukların eğitim hayatları açısından oldukça kritik bir yere sahiptir (Pekdoğan, 2017). Birlikte ebeveynlik, aile sistemlerindeki risk faktörlerini azaltmaya ve önleyici tedbirler almaya yönelik bir olgudur (Feinberg, 2002). Ebeveynlerin çocuklarına ilkokula hazırlık sürecinde sağlayabilecekleri katkılardan birisi çocuklarının duygularını tanımasını, anlamlandırmasını olduğu gibi kabul etmelerini sağlamak ve bu duyguyu yaşayarak uygun baş etme stratejilerini belirlemede model olmaktır. Yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışan bir çocuk için bu stratejileri belirlemek önemli görülmektedir. Bu bağlamda Batılı ülkelerde aile temelli müdahalelerin birlikte ebeveynliği arttırdığı, çatışmaları azalttığı ve çocukların uyumunu geliştirdiği görülmektedir (Feinberg & Kan, 2008). Ren vd. (2020) Çin’de yaptıkları çalışmada, babaların birlikte ebeveynlik kalitesi algılarının okul öncesi çağındaki çocukların akademik hazırbuluşluklarıyla (yani alıcı sözcük dağarcığı, okuma, erken matematik) ve babanın ebeveynlik uygulamalarının, çocukların davranışlarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir.

Çalışma sonucunda, birlikte ebeveynlik kalitesi ile çocukların akademik başarılarında olumlu ilişki olduğunu bulmuşlardır. Çalışma, çocukların davranışsal düzenleme ve akademik hazırbulunuşluğu için kaliteli birlikte ebeveynlik ilişkisini vurgulamaktadır. Cabrera vd. (2012) ise ilkokula hazırbulunuşluk sürecinde olan çocuk için birlikte ebeveynlik çatışmasının ve ortak karar vermenin sırasıyla olumsuz ve olumlu sonuçları olduğunu, çocukların akademik ve sosyal becerileriyle bağlantılı olduğunu ve birlikte ebeveynliğin çocuğun akademik ve sosyal becerilerle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Sonuç olarak birlikte ebeveynlik kavramıyla ilgili alanyazın dikkate alındığında, birlikte ebeveynlik kavramının diğer aile sistemlerinden ayrı ve ebeveynlerin sahip oldukları çocuğun gelişim dönemine bağlı olarak dinamik bir yapı gösterdiği açıkça görülmektedir. Bu durum birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla alanyazında var olan pek çok ölçme aracının, çocukların belli gelişim dönemlerine yönelik geliştirilmesi şeklinde gözlenmektedir. Örneğin; Feinberg, Brown ve Kan (2012) yürüttükleri boylamsal çalışmada, çocukları altı aylık olan 152 çift ile çalışarak çiftin sahip olduğu çocuğun altı aydan üç yaşına geçtiği sürece kadar, çiftlerin birlikte ebeveynlik ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılacak uzun ve kısa versiyona sahip bir ölçme aracı geliştirmiştir. Pinquart ve Teubert (2015) çocuğu okul öncesi eğitim kademesinde bulunan 270 Alman aile üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmada, birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla Alman kültürüne uygun bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. “Ortak Ebeveynlik Ölçeği” adını verdikleri likert tipi ölçek “Anlaşma”, “Çatışma” ve “Üçgenleme” olmak üzere üç alt boyut ile toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Özdemir vd. (2021) Türk kültüründe birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla 0-18 yaş aralığında çocuğu bulunan 677 ebeveyn üzerinden yürüttükleri çalışmada, 46 madde ve altı alt boyuttan oluşan likert tipi bir ölçek geliştirmişlerdir. Ancak bu ölçek alana önemli katkılar sunsa da belli bir gelişim dönemi için geliştirilmediğinden, çocuğu ilkokula hazırlık sürecinde bulunan ebeveynler gibi özel bir dönem için genel maddeler ve boyutlar içermektedir. Bu araştırmada da ilkokulda karşılaşılabilecek olası riskleri baştan belirlemek amacıyla ilkokula hazırlık sürecinde ebeveynlik ilişkilerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Türk kültüründe çocuğu ilkokula hazırlık sürecinde bulunan ebeveynlerin birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli, güvenilir ve kullanışlı likert tipi bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu kısımda araştırma modeli, evren ve örneklem ile birlikte ölçek geliştirme planı sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada çocukları ilkokula hazırlık sürecinde olan ebeveynlerin birlikte ebeveynlik davranışlarını ölçmek için kullanılacak geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Psikometride depresyon, kaygı gibi doğrudan gözlenemeyen özellikler “örtük değişken” olarak tanımlanır. Örtük değişkenler, belli bir kuram ya da kuramlara dayandırılarak ilişkili olduğu varsayılan gözlenebilen değişkenler aracılığıyla ölçülür. Teorik olarak ölçekte yer alan tüm maddelerin birbirleriyle ve örtük yapıyla ilişki gösterdiği varsayılır. Bunun bir sonucu olarak ölçek geliştirme çalışmalarında uygulanan yapı geçerliği analizleri, ölçek maddeleri ve örtük özellik arasında var olduğu iddia edilen teori temelli ilişkilerin korelasyon değerlerinin hesaplanmasına dayandırılır (DeVellis, 2003). Bu çalışmanın giriş kısmında teorik ve kuramsal alt yapısı detaylı bir şekilde açıklanan ve önemli bir örtük değişken olan “birlikte ebeveynlik” değişkeniyle ilişkili olduğu düşünülen birtakım göstergelerden hareketle, geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında ele alınan problem durumu veya araştırmanın amacı doğrudan gözlenebilen değişkenler ile doğrudan gözlenemeyen değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine dayandığından, bu çalışma nicel araştırma modelleri kapsamında deneysel olmayan araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel araştırma altında sınıflandırılabilir (Gliner, Morgan & Leech, 2017).

Evren/Örneklem

Ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan örnekleme yöntemi, örneklemelerin büyüklükleri ve örneklemin belli değişkenler açısından yanlılık göstermemesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada Sullivan’ın (2008) belirttiği gibi birlikte ebeveynlik olgusunun çocuğun içinde bulunduğu döneme göre farklı yapı göstermesi dikkate alınarak araştırmanın hedef ölçek geliştirme grubu, çocuğu ilkokula hazırlık aşamasında olan ebeveynler olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Erkuş’a (2015) göre ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılacak örneklem büyüklüğü için teorik olarak taslak formu oluşturulan ölçeğin madde ve boyut sayısı da göz önünde bulundurularak, ölçülmesi amaçlanan özellik açısından ranj aralığı en geniş örneklemin seçilmesi önerilmektedir. Alanyazında tüm ölçek geliştirme çalışmaları için geçerli standart bir örneklem büyüklüğü olmamakla beraber Tabachnick ve Fidell (2013), faktör sayısı ve her bir faktör altındaki madde sayısının az olduğu durumlar için 300 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. DeVellis (2003) 300 katılımcıdan oluşan bir örneklemin ölçek geliştirme çalışmaları için uygun olduğunu belirtmekle beraber uygulama boyutunda küçük örneklemelerin daha iyi sonuçlar sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca bu durumu örneklendirerek, 20 maddeden oluşan bir ölçek geliştirme çalışması için 300’den daha az katılımcıdan oluşan bir örneklemin de yeterli olacağını belirtmiştir (DeVellis, 2003). Comrey ve Lee (1992) daha genel bir perspektiften değerlendirerek 50 katılımcıdan oluşan örnekleme çok yetersiz, 100 katılımcıdan oluşan örnekleme

“yetersiz”, 200 katılımcıdan oluşan örnekleme “orta”, 300 katılımcıdan oluşan örnekleme “iyi”, 500 katılımcıdan oluşan örnekleme “çok iyi” ve 1000 katılımcıdan oluşan örneklemin ise “mükemmel” şeklinde nitelendirmişlerdir. Bu araştırma kapsamında taslak formu geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla 506 katılımcıdan oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Dolayısıyla söz konusu örneklem büyüklüğü, Comrey ve Lee'nin (1992) belirttiği ölçütlere dayandırılarak iyi bir örneklem büyüklüğü şeklinde yorumlanabilir. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün yanı sıra araştırmacıların çoğu zaman dikkat etmediği ancak analiz sonuçlarının geçerliği için kritik öneme sahip olan bir diğer konu örneklemin belli değişkenler açısından dengeli dağılmasıdır. Başka bir deyişle, ölçek geliştirme analizlerinin gerçekleştirildiği örneklem belli bir grup açısından yanlılık göstermemelidir. Kullanılan örnekleme, ölçek çalışmasının hedef kitlesi olan tüm grupların dengeli bir şekilde temsil edilmesi gerekmektedir. Örneğin, Wechsler tarafından geliştirilen ilk dönem zekâ testlerinde standardizasyon çalışmasının yapıldığı örneklemelerin cinsiyet ve etnik köken açısından tüm grupları yeterince temsil etmemesinin örneklem yanlılığına neden olduğu tespit edilmiş ve oldukça eleştiri almıştır (Dana & Back, 1977; Nisbett, Aronson, Blair, Dickens, Flynn, Halpern & Turkheimer, 2012). Bu noktada yapılan kuramsal incelemelerde, birlikte ebeveynlik olgusunun ebeveynlerin cinsiyeti açısından farklılık gösterebileceği (Van Egeren & Hawkins, 2004) açıkça belirtilmektedir. Ayrıca birlikte ebeveynlik olgusunun doğası gereği anne ve baba rollerindeki iki ebeveynli bir yapı gerektirmesi nedeniyle ölçek geliştirme çalışmasının gerçekleştirildiği örneklemin cinsiyet değişkeni açısından yanlılık göstermemesi sonuçların geçerliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada, taslak ölçek formunun geçerlik ve güvenilirlik gibi çalışmalarının yapıldığı örneklemin cinsiyet açısından dengeli bir dağılım göstermesine özen gösterilmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen ölçeğin yayımlandıktan sonra ölçeği kullanmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi açısından örnekleme oluşturan ebeveyn özelliklerinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma durumu, hane geliri, çocuk sayısı, ana sınıfındaki çocuğun yaşı, ana sınıfındaki çocuğun cinsiyeti ve ebeveynlerin evlilik durumu değişkenleri açısından dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Örneklemini Oluşturan Ebeveynlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Düzyey	Frekans	Yüzde
1-Yaş	20-25 yaş	1	%0.2
	25-30 yaş	36	%7.1
	30-35 yaş	120	%23.7
	35-40 yaş	176	%34.8
	40-45 yaş	126	%24.9

	45-50 yaş	34	%6.7
	50 yaş ve üzeri	13	%2.6
2-Cinsiyet	Kadın	284	%56.1
	Erkek	222	%43.9
3-Eğitim Düzeyi	İlkokul	33	%6.5
	Ortaokul	68	%13.4
	Lise	128	%25.3
	Üniversite	223	%44.1
4-Çalışma Durumu	Lisansüstü	54	%10.7
	Çalışıyorum	338	%66.8
	Çalışmıyorum	168	%33.2
5-Hane Geliri	0-8 bin	67	%13.2
	8-16 bin	224	%44.3
	16-24 bin	72	%14.2
	24-32 bin	57	%11.3
	32 bin ve üzeri	86	%17.0
6-Çocuk Sayısı	1	144	%28.5
	2	259	%51.2
	3	82	%16.2
	4	18	%3.6
	5	1	%0.2
	6 ve üzeri	2	%0.4
	7-Ana Sınıfındaki Çocuğun Yaşı	3	1
7-Ana Sınıfındaki Çocuğun Yaşı	4	4	%0.8
	5	150	%29.6
	6 ve üzeri	351	%69.4
8-Ana Sınıfındaki Çocuğun Cinsiyeti	Kız	253	%50.0
	Erkek	253	%50.0
9-Ebeveynlerin Evlilik Durumu	Evliyiz	494	%97.6
	Ayrıyız	12	%2.4

Toplam	506	%100
--------	-----	------

Tablo 1’de ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı örnekleme oluşturan katılımcıların betimsel özelliklerini ifade eden değişkenler frekans ve yüzde istatistikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları yanlılık için önemli bir değişken olarak görülen cinsiyet açısından dengeli bir dağılım göstermektedir (Kadın=284, %56; Erkek=222, %44). Araştırmanın katılımcıları genel olarak 30-35 (%24), 35-40 (%35) ve 40-45 (%25) yaş aralığında yığılma göstermektedir. Araştırmanın katılımcıları en çok üniversite düzeyinde (%44) eğitim görmüş ve ağırlıklı olarak çalışıyor (%67) durumdadır. Katılımcıların hane geliri ağırlıklı olarak 8-16 bin (%44) arasında değişirken çoğunluk iki çocuk (%51) sahibidir. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun (%69) anasınına giden çocuğu 6 yaş ve üzerindedir. Ana sınıfına devam eden çocuğunun cinsiyeti açısından kız ve erkek çocuk ebeveynleri eşit dağılım gösterirken; katılımcıların neredeyse tamamı çocuğunun diğer ebeveyni ile evli (%98) durumdadır.

Ölçek Geliştirme Planı

Bu araştırma kapsamında ölçek geliştirme adımlarının uygulanması konusunda Clark ve Watson (1995), DeVellis (2003), Erkuş (2015) ve Malhotra’nın (2006) ölçek geliştirme çalışmalarıyla ilgili sunmuş oldukları öneriler dikkate alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma boyunca gerçekleştirilen işlemler şöyledir:

1-Araştırmanın ilk aşamasında, birlikte ebeveynlik olgusunu en iyi şekilde ortaya çıkarabilmek için ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın incelemeleri sonucunda Feinberg (2002; 2003), Sullivan (2008), Van Egeren (2001) ile Van Egeren ve Hawkins’in (2004) kuramsal sınırlarını çizdiği “birlikte ebeveynlik” kavramı göz önünde bulundurularak belli göstergeler oluşturulmuştur. Özdemir vd. (2021) tarafından geliştirilen Birlikte Ebeveynlik Ölçeği temel alınarak ilerlenmiştir. Aynı zamanda veri toplanması planlanan okullarda ebeveynler ile görüşmeler yapılarak ilkokula hazırlıkta birlikte ebeveynlik olgusunu en iyi yansıtan göstergelerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Alanyazın incelemesi ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda “birlikte ebeveynlik” olgusunu temsil eden 18 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

2-Maddeler “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “katılıyorum (3)” ve “kesinlikle katılıyorum (4)” dereceleri arasında değişen dörtlü likert tipi ölçek formatında düzenlenmiştir.

3-Ardından 18 maddeden oluşan taslak ölçek formu hakkında, kapsam geçerliği ve maddelerin amaca uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmenliği, okul öncesi eğitimi, ölçme ve değerlendirme, Türkçe dilbilim ve eğitim psikolojisi alanında en az doktora derecesine sahip uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, 18 maddelik havuzdaki üç maddenin teknik olarak üç alt boyut için aynı anda çalışabileceğini belirterek bu maddelerin havuzdan çıkarılmasını tavsiye etmişlerdir.

Uzman görüşleri sonucunda 15 maddeden oluşan Taslak Ölçek Formu uygulama için hazırlanmıştır.

4-Daha sonra, 506 katılımcıdan oluşan örneklem üzerinden Taslak Ölçek Formu kullanılarak veriler toplanmıştır.

5-Taslak Ölçek Formu ile elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak “İlkokula Hazırlık Sürecinde Birlikte Ebeveynlik Ölçeği (İHBEÖ)” nin yapısı ortaya çıkartılmıştır. Ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin model veri uyumu incelenmiştir. Bu adım aynı zamanda geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamaktadır.

6-Araştırma kapsamında geliştirilen İHBEÖ'nün ölçüt geçerliğine kanıt sunmak amacıyla alanyazında daha önce kullanılan “Ortak Ebeveynlik Ölçeği (OEÖ)” kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda İHBEÖ ve OEÖ aracılığıyla elde edilen toplam puanlar arasında Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. OEÖ, Pinquart ve Teubert (2015) tarafından, çocuğu okul öncesi eğitim kademesinde bulunan ebeveynlerin, birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla Alman kültüründe geliştirilmiştir. “Anlaşma”, “Çatışma” ve “Üçgenleme” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan dörtlü likert tipindeki bu ölçek, Acar, Ece, Saral ve Gürman (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır.

7- İHBEÖ ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik kanıtlarını elde etmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test yöntemi uygulanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 28/10/2022 tarihli 2022/18. sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Geçerlik Analizleri

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan geçerlik analizleri, geliştirilen ölçeğin ölçmesi amaçlanan yapıyı, doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Erkuş, Sünbül, Ömür-Sünbül, Yormaz & Aşiret, 2017). Bu amaç doğrultusunda alanyazın, ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlik çalışmaları için en çok AFA ve DFA teknikleri kullanılmaktadır. Ancak AFA ve DFA yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla kullanılacak tekniklerdir. Bir ölçme aracının geçerlik açısından tüm yönleriyle değerlendirilebilmesi için kapsam, yapı ve ölçüt geçerliğinin birlikte incelenmesi gerekmektedir (DeVellis, 2003). Bu çalışma kapsamında, hazırlanan taslak ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla, kapsam geçerliğinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için taslak ölçek formunun hazırlanması sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş; yapı geçerliği için AFA ve DFA; ölçüt geçerliği için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

AFA Sonuçları

Alanyazında, örneklem büyüklüğünün AFA için uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett's Testi kullanılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin değerine (.88) göre, örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). AFA sonucunda ortaya çıkan ölçek alt boyutları ve madde faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

İHBEÖ Alt Boyutları ve Madde Faktör Yük Değerleri

Madde	Anlaşma	Çatışma	İş Bölümü
Madde4_Çocuğumuzun eğitimiyle ilgili, eşimin fikirlerine güvenirim.	.956		
Madde3_Çocuğumuzun eğitimiyle ilgili, eşimin düşüncelerine katılırım.	.869		
Madde2_Çocuğumuzun okul yaşantısında "onun için neyin iyi neyin kötü olacağı konusunda" eşimle hemfikir olacağımızı düşünürüm.	.726		
Madde5_Çocuğumuzun eğitimi konusunda, eşimle fikirlerimiz uyuşur.	.702		
Madde1_Çocuğumuzu hangi okula kaydedeceğimize, eşimle birlikte karar veririz.	.699		
Madde8_Çocuğumuzun ilkokula ne zaman başlaması gerektiği konusunda eşimle farklı düşünüyoruz.		.978	
Madde7_Çocuğumuzun hangi yaşta okula başlayacağı konusunda, eşimle anlaşmazlık yaşıyoruz.		.953	
Madde9_Çocuğumuzun okulu ile ilgili kararlar, eşimle gerilmemize neden olur.		.618	
Madde6_İlkokula başlamadan önce, çocuğumuza harfleri öğretme konusunda eşimle fikir ayrılığı yaşıyoruz.		.567	
Madde10_Çocuğumuzun ne kadar ders çalışması gerektiğiyle ilgili eşimin yaklaşımını beğenmem.		.440	
Madde12_Çocuğumuzun ödevlerine eşimle birlikte yardımcı oluruz.			.828
Madde13_Çocuğumuzun eğitimiyle ilgili konularda, eşimle eşit sorumluluk alırız.			.780
Madde14_Çocuğumuzun okula uyum sürecinde eşimle birlikte hareket ederiz.			.508
Madde15_Çocuğumuzun veli toplantılarına eşimle birlikte katılırız.			.456

Madde11_Eğer çocuğumuzun eğitim hayatı ile ilgili bir problem olursa, çözüm yolunu eşimle birlikte araştırırız.

.363

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde tüm maddelerin, kuramsal ve teorik temellere dayalı olarak oluşturulan taslak ölçek formundaki gibi, yer aldığı alt boyut altında yüksek faktör yük değerleri gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 2’deki bilgiler incelendiğinde İHBEÖ’nün “Anlaşma” alt boyutundaki maddelerin .96 ile .70; “Çatışma” alt boyutundaki maddelerin .98 ile .44 ve “İş Bölümü” alt boyutundaki maddelerin .83 ile .36 faktör yük değeri aralığında değiştiği görülmektedir. Buna göre ölçekteki tüm maddeler faktör yük değeri açısından .32 değerinin üstünde ve istenen düzeyde çalışmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

AFA sonucunda yapısı ortaya çıkarılan İHBEÖ’nün alt boyutlarının öz değer, açıklanan varyans ve toplam varyansa katkılarına ilişkin bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
İHBEÖ Alt Boyutları ve Açıklanan Varyans

Alt Boyutlar	Öz değer	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
Anlaşma	6.14	40.96	40.96
Çatışma	1.91	12.71	53.67
İş Bölümü	.86	5.70	59.37

Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA sonucunda elde edilen açıklanan varyansın değerinin yüksek olması, ölçülmesi amaçlanan yapının ne kadar iyi açıklandığına dair bir kanıt olarak değerlendirilir. Genel kaniye göre geçerli faktör sayısının açıkladığı varyans oranının tüm varyansın üçte ikisini yani yaklaşık %66’sını karşılaması beklenir (Büyüköztürk, 2002). Ancak davranış bilimleri alanında geliştirilen ölçeklerin bu beklentiyi karşılaması pek mümkün değildir. Davranış bilimlerinde geçerli faktör sayısının, toplam varyansın %40 ve üzerini açıklaması iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Tablo 3’deki bilgiler incelendiğinde İHBEÖ’nün “Anlaşma” alt boyutu toplam varyansın yaklaşık %41’ini, “Çatışma” alt boyutu yaklaşık %13’ünü ve “İş Bölümü” alt boyutu ise yaklaşık %6’sını açıklamaktadır. İHBEÖ tüm boyutlarıyla beraber ele alındığında toplam varyansın yaklaşık %60’mı açıklamaktadır ve bu oldukça iyi bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

İHBEÖ’nün alt boyutları arası ölçüt geçerliliğine ilişkin kanıtlar sunmak amacıyla hesaplanan korelasyon değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.
İHBEÖ’nün Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyut	Anlaşma	Çatışma	İş Bölümü
-----------	---------	---------	-----------

Anlaşma	1		
Çatışma	-.43	1	
İş Bölümü	.63	-.42	1

Tablo 4’de yer alan bilgiler incelendiğinde İHBEÖ’nün anlaşma ve iş bölümü alt boyutları arasında (.6363) biraz daha yüksek olmak üzere tüm boyutlar arasında orta düzeyde bir ilişki mevcuttur. Sonuç olarak, AFA bulgularına göre 15 madde ve üç alt boyuttan oluşan İHBEÖ’nün geçerli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

DFA Sonuçları

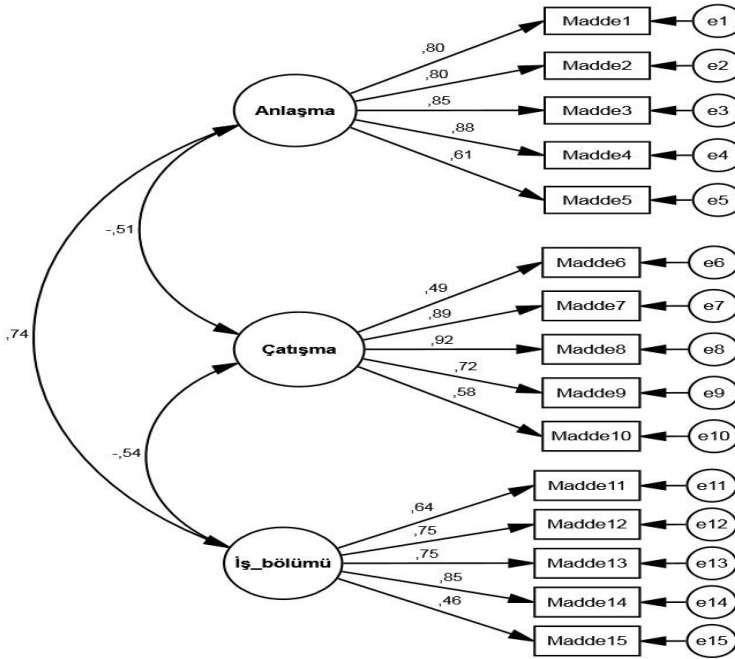
AFA ile yapı geçerliği incelenen İHBEÖ’nün, yapı geçerliğini farklı bir örnekleme test etmek amacıyla ikinci bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde DFA uygulamıştır. DFA sonucunda elde edilen uyumu indeksleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

DFA Sonuçlarına İlişkin Model Uyum İyiliği Değerleri

Uyum indeksi	Değer	Uyum İndeksi	Değer
χ^2	236.65	AGFI	.87
Sd	85	IFI	.94
χ^2/sd	2.78	TLI	.93
CFI	.94	RMSEA	.07
GFI	.91	SRMR	.07

DFA sonucunda model veri uyumunun ne düzeyde sağlandığının belirlenmesi amacıyla Ki-Kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) oranı ile CFI, IFI, TLI, GFI, AGFI ve RMSEA uyum indeksleri ölçüt olarak alınmıştır. Tablo 5’e göre, χ^2/sd oranı (2.78), CFI (.94), IFI (.94), TLI (.93), GFI (.91), AGFI (.87) ve RMSEA (.07) uyum indekslerine göre, model uyumunun iyi düzeyde sağlandığı görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). DFA sonucunda üç alt boyut ve 15 maddelik ölçek yapısının doğrulandığı tespit edilen İHBEÖ’nün yol diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İHBEÖ yol diyagramı

Yol diyagramı ve Tablo 5’de yer alan uyum indeksleri, İHBEÖ’ nün psikometrik olarak yapı geçerliğinin yeterli düzeyde ($\chi^2/sd < 3$; CFI > .90; IFI > .90; TLI > .90; GFI > .90; AGFI > .85; RMSEA < .08) olduğuna ilişkin kanıtlar sağlamaktadır.

Ölçüt Geçerliği Bulguları

İHBEÖ’nün ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla alanyazında yer alan OEÖ ile de aynı örneklemden veri toplanmıştır. İHBEÖ ve OEÖ toplam puanları arasında hesaplanan Pearson Korelasyon katsayısına ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

İHBEÖ ve OEÖ Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon

Ölçekler	Ortalama	S. Sapma	Ölçek 1	Ölçek 2
İHBEÖ	52.08	7.13	1	0.41
OEÖ	44.28	4.88	0.41	1

Tablo 6’da yer alan bilgiler incelendiğinde İHBEÖ’nün yaklaşık 52; OEÖ’nin ise yaklaşık 44 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. İHBEÖ ortalama puanının OEÖ ortalama puanından daha yüksek çıkmasının nedeni İHBEÖ’nün 15; OEÖ’nün ise 12 maddeden oluşmasıdır. İki ölçek arasında 44.3 gibi orta düzeyde bir korelasyon

görülmüştür. Bu bulguya göre bu araştırma kapsamında geliştirilen İHBEÖ'nün ölçüt geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

Güvenirlilik Analizleri

Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

Tablo 7.

İHBEÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Anlaşma	5	.90
Çatışma	5	.84
İş Bölümü	5	.80
İHBEÖ Toplamı	15	.90

Tablo 7'deki bilgiler incelendiğinde İHBEÖ'nün “Anlaşma (.90)”, “Çatışma (.84)” ve “İş bölümü (.80)” alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin tamamı ve her bir alt boyut için Cronbach Alpha katsayılarının .70 ve üstü olması iç tutarlılık için yeterli görülmektedir (Bland & Altman, 1997).

Bu araştırma kapsamında geliştirilen İHBEÖ'nün toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının kararlılığını incelemek amacıyla 40 ebeveyne 2 hafta arayla İHBEÖ uygulanmıştır. Test tekrar test uygulaması aracılığıyla elde edilen veriler üzerinden ölçek ve alt boyutlarının kararlılık katsayısını belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Hesaplanan Kararlılık Katsayıları

Ölçek	N*	r*	p*
Anlaşma	40	.68	0.00
Çatışma	40	.71	0.00
İş Bölümü	40	.89	0.00
İHBEÖ	40	.80	0.00

r: Pearson korelasyon katsayısı, N: Katılımcı sayısı, p: .05 manidarlık düzeyi

Tablo 8'de görüldüğü üzere, test tekrar test uygulaması sonucunda toplam ölçek ve alt boyutları için elde edilen kararlılık katsayıları sırasıyla “Anlaşma” alt boyutu için .68; “Çatışma” alt boyutu için .71; “İş bölümü” alt boyutu için .89 ve toplam ölçek puanı için ise .80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçek ve alt boyutlarının test tekrar test uygulamasında yüksek kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazında birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmek amacıyla kullanılabilir pek çok ölçme aracı yer alsada bunların ilkökula hazırlık süreci için çok genel ifadeler barındırdığı görülmektedir (Abidin & Brunner, 1995; Feinberg vd., 2012; McHale, 1997; Özdemir vd., 2021). Sullivan'ın (2008) belirttiği gibi birlikte ebeveynlik ilişkisinin en belirgin özelliklerinden biri, ebeveynlerin sahip oldukları çocuğun gelişim dönemleriyle beraber ortaya çıkan farklı durum ve ihtiyaçlara uyum sağlayabilmesidir. İlkokula hazırlık sürecinin çocuğun özellikle okul yaşamındaki kritik önemi dikkate alındığında, bu çalışma kapsamında geliştirilen İHBEÖ ilkökula hazırlık sürecinde olan ebeveynlerin birlikte ebeveynlik davranışlarını çok boyutlu olarak geçerli ve güvenilir şekilde ölçmede kullanılabilir.

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan İHBEÖ'nün, çocuğu ilkökula hazırlık sürecinde bulunan ebeveynlerin "birlikte ebeveynlik ilişkisini" ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. İHBEÖ (EK-1) formu, "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Katılıyorum (3)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (4)" şeklinde dört ayrı dereceden oluşan likert tipi bir ölçektir. Araştırma kapsamında geliştirilen İHBEÖ "Anlaşma (1, 2, 3, 4 ve 5. maddeler)"; "Çatışma (6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler)" ve "İş Bölümü (11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler)" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ölçek madde sayısının az olması ve kolay uygulanabilirliği açısından oldukça kullanışlı bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan maddelerden 5 tanesi ters; diğer 10 madde ise normal puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 iken; ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 60'tır. Ölçeğin geçerlik kanıtlarını elde etmek amacıyla geçerliğin kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği türlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş; ölçüt geçerliğinin belirlenebilmesi açısından Pinquart ve Teubert (2015) tarafından geliştirilip Acar vd. (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan OEÖ kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla iki farklı örneklem üzerinden ilk olarak AFA ile ölçek yapısı ortaya çıkarılmış ardından DFA kullanılarak ölçek yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik kanıtlarını elde etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test uygulamalarından yararlanılmıştır.

İlkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik ilişkisinin ele alındığı bu çalışmada, Özdemir vd. (2021) tarafından geliştirilen ve Türk kültüründe birlikte ebeveynlik ilişkisini ölçmeyi amaçlayan "Birlikte Ebeveynlik Ölçeği" nin "Anlaşma", "Çatışma" ve "İş Bölümü" şeklindeki üç alt boyutu kullanılmıştır. Bu durumun nedeni bu çalışmada genel bir ebeveynlik ilişkisinden ziyade ilkökula hazırlık süreci gibi özel bir dönemde yaşanan birlikte ebeveynlik ilişkisinin ölçülmesinin amaçlanmasıdır. Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde araştırma kapsamında ele alınan bu üç alt boyutun ilkökula hazırlık süreci ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Block vd. (1981), özellikle birlikte ebeveynlik ilişkisinin "Anlaşma" alt boyutunda ebeveynler

arasında görülen uyumsuzluğun, ileri dönemlerde çocuğun okul yaşamına davranış problemleri olarak yansıdığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde, ilkokula hazırlık sürecinde ebeveynler arasında yaşanan “Çatışma” ve “İş Bölümü” konusundaki dengesizlik durumu da çocuğun okul yaşamındaki akademik başarısı üzerinde oldukça etkili faktörlerdir (Choi & Bachler, 2019; Pekdoğan, 2017).

Bu ölçek ile anne babaların ilkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik düzeylerini tespit ederek ailelere bilinçli destek sağlamak mümkün olabilecektir. Böylece çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu etkileyen önemli olası risk faktörlerinden biri olan anne babalık becerilerini, tutumlarını, davranışlarını vb. pozitif yönde etkileme fırsatı söz konusu olabilecektir. Bu da ilkokula hazırlık sürecinde ailelerin çocuklarına sundukları bilinçli destek ile onların aralarındaki bilgi, davranış, tutum vb. öğrenme açıklarının oluşmasını minimuma indirerek 1.sınıfa aşağı yukarı benzer donanımlarla eşit fırsatlarda başlamalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu makale 122C048 nolu TÜBİTAK projesi kapsamında yapılmıştır. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.10.2022 tarih ve 2022/18 sayılı toplantısı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abidin, R. R. & Brunner, J. F. (1995). Development of a Parenting Alliance Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 31-40. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2401_4
- Acar, I. H., Ece, C., Saral, B., & Gürmen, S. (2021). Evaluating psychometric properties of the Coparenting inventory with Turkish mothers and fathers of preschool children. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01213-1>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314, 570-572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Block, J. H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child development*, 965-974. <https://doi.org/10.2307/1129101>
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1996). Coparenting, family interactions, and competence among African American youths. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(74), 77-91.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Cabrera, N. J., Scott, M., Fagan, J., Steward-Streng, N., & Chien, N. (2012). Coparenting and children's school readiness: A mediational model. *Family process*, 51(3), 307-324.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <https://doi.org/10.1037/14805-012>

- Choi, J. K., & Becher, E. H. (2019). Supportive coparenting, parenting stress, harsh parenting, and child behavior problems in nonmarital families. *Family process*, 58(2), 404-417. <https://doi.org/10.1111/famp.12373>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Dana, R. H., & Back, R. (1977). Examiner sex bias and Wechsler Intelligence Scale for Children scores. [url: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=rri_facpubs](https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=rri_facpubs)
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Simpson, K. S. (1994). Marital conflict, gender, and children's appraisals and coping efficacy as mediators of child adjustment. *Journal of Family psychology*, 8(2), 141.
- Deal, J. E., Halverson Jr, C. F., & Wampler, K. S. (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1130776>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development Theory and Applications* (Second Edition). SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, chapter 5: 60-96.
- Dopkins Stright, A., & Neitzel, C. (2003). Beyond parenting: Coparenting and children's classroom adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 31-40.
- Erkuş, A. (2015). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Erkuş, A., Sünbül, Ö., Sünbül, S. Ö., Yormaz, S., & Aşiret, S. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri ve ölçme kuramları*. Pegem Akademi.
- Fakeye, D. O. (2014). Parenting style and primary school pupils' reading achievement in South-Western Nigeria. *African Research Review*, 8(2), 280-293. <http://dx.doi.org/10.4314/afrrv.v8i2.16>
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173-195.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01
- Feinberg, M. E., Brown, L. D., & Kan, M. L. (2012). A multi-domain self-report measure of coparenting. *Parenting*, 12(1), 1-21. doi: <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.638870>
- Feinberg, M. E., & Kan, M. L. (2008). Establishing family foundations: intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 253.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Chapter 1: Definitions, purposes, and dimensions of research*. Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis, 3-20.
- Jacobvitz, D., Hazen, N., Curran, M., & Hitchens, K. (2004). Observations of early triadic family interactions: Boundary disturbances in the family predict symptoms of depression,

- anxiety, and attention-deficit/hyperactivity disorder in middle childhood. *Development and psychopathology*, 16(3), 577-592.
- Jean, Q., & Elizabeth, N. (2022). Parent child directed speech in dyadic and triadic interaction: Associations with co-parenting dynamics and child language outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 125-135.
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (Fourth Edition)*. The Guilford Press.
- Malhotra, N. K. (2006). Questionnaire design and scale development. R. Grover & M. Vriens (Eds), *The handbook of marketing research: uses, misuses, and future advances* (1st edition, pp. 83-94). Sage Publications.
- McConnell, M. C., & Kerig, P. K. (2002). Assessing coparenting in families of school-age children: Validation of the Coparenting and Family Rating System. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(1), 44. <https://doi.org/10.1037/h0087154>
- McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process*, 36(2), 183-201. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1997.00183.x>
- McHale, J. P., & Lindahl, K. M. (2011). *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (pp. xii-314). American Psychological Association.
- Meleis, A. I. (2010). *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. Springer publishing company.
- Moghaddam, M. F., Validad, A., Rakhshani, T., & Assareh, M. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: a cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 19(1), 37-42.
- Negrini, L. S. (2020). Coparenting supports in mitigating the effects of family conflict on infant and young child development. *Social Work*, 65(3), 278-287.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: new findings and theoretical developments. *American psychologist*, 67(2), 130. <https://doi.org/10.1037/a0026699>
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Şakiroğlu, M., & Çevik, A. Ç. (2021). Birlikte ebeveynlik ölçeği: Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24(47), 40-58. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120201201m000031>
- Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(2), 11-22.
- Pilkington, P., Rominov, H., Brown, H. K., & Dennis, C. L. (2019). Systematic review of the impact of coparenting interventions on paternal coparenting behaviour. *Journal of advanced nursing*, 75(1), 17-29. <https://doi.org/10.1111/jan.13815>
- Pinquart, M., & Teubert, D. (2015). Links among coparenting behaviors, parenting stress, and children's behaviors using the new German coparenting inventory. *Family Science*, 6(1), 201-210. <https://doi.org/10.1080/19424620.2015.1065284>
- Rakhshani, T., Hamid, S., Kamyab, A., Kashfi, S. M., & Jeihooni, A. K. (2022). The effect of parenting style on anxiety and depression in adolescent girls aged 12–16 years. *Heliyon*, 8(11), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11478>

- Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in psychology*, 11(2020), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565393>
- Schiffirin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1472-1480.
- Sullivan, M. J. (2008). Coparenting and the parenting coordination process. *Journal of Child Custody*, 5(1-2), 4-24. <https://doi.org/10.1080/15379410802070351>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Van Egeren, L. A. (2001). Le rôle du père au sein du partenariat parental. *Santé mentale au Québec*, 26(1), 134-159. <https://doi.org/10.7202/014515ar>
- Van Egeren, L. A., & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11, 165-178.

Extended Abstract

Aim: In this study, a scale development study was carried out to determine parenting relationships in the preparation process for primary school in order to identify possible risks that may be encountered in primary school. In this study, it is aimed to develop a valid, reliable and useful likert type measurement tool that can be used to measure the co-parenting relationship of parents whose children are in the process of preparing for primary school in Turkish culture.

Method: In this study, it is aimed to develop a valid, reliable and useful measurement tool that can be used to measure the co-parenting behaviors of parents whose children are in the process of preparing for primary school. In psychometrics, traits that cannot be directly observed, such as depression and anxiety, are defined as "implicit variables". Implicit variables are measured through observable variables that are assumed to be related based on a certain theory or theories. Theoretically, it is assumed that all items in the scale are related to each other and to the implicit structure. As a result of this, construct validity analyzes applied in scale development studies are based on calculating the correlation values of theory-based relationships claimed to exist between scale items and implicit features (DeVellis, 2003). From this point of view, the validity and reliability study of the measurement tool, which was developed based on some indicators that are thought to be related to the "co-parenting" variable, which is an important implicit variable and whose theoretical and theoretical background is explained in detail in the introduction part of this study, is conducted. Therefore, since the problem situation covered in the research or the purpose of the research is based on the examination of the relationship between directly observable variables and non-directly observable variables, non-experimental research approaches of quantitative research models can be classified under relational research (Gliner, Morgan, & Leech, 2017). Within the scope of this research, a sample of 506

participants was used in order to perform the validity and reliability analyzes of the measurement tool whose draft form was developed. The participants of the study show a balanced distribution in terms of gender, which is seen as an important variable for bias (Female=284, 56%; Male=222, 44%). The participants of the study are generally in the age range of 30-35 (24%), 35-40 (35%) and 40-45 (25%). The participants of the study were mostly educated at university level (44%) and mostly working (67%). While the household income of the participants mainly ranges between 8-16 thousand (44%), the majority have two children (51%). The majority of parents (69%) have children aged 6 and over who attend kindergarten. While the parents of girls and boys show an equal distribution in terms of the gender of their child attending kindergarten; almost all of the participants are married to the other parent of their child (98%).

Findings: Within the scope of the research, it was determined that the CP-S, whose validity and reliability analyzes were performed, is a valid and reliable scale that can be used to measure the "co-parenting relationship" of parents whose children are in the process of preparing for primary school. CP-S form is a Likert-type scale consisting of four different degrees: "strongly disagree (1)", "disagree (2)", "agree (3)" and "strongly agree (4)". CP-S developed within the scope of the research, agreement (1, 2, 3, 4 and 5. items); it consists of three sub-dimensions and 15 items: conflict (6, 7, 8, 9 and 10. items) and division of labor (11, 12, 13, 14 and 15. items). When evaluated from this point of view, the scale is a very useful measurement tool in terms of its low number of items and its easy applicability. 5 of the items in the scale are reversed; the other 10 items are scored normally. The lowest score that can be obtained from the scale is 15; The highest score that can be obtained from the scale is 60. In order to obtain validity proofs of the scale; scope, criterion and construct validity types were used. In order to ensure the content validity of the scale, expert opinion was sought; It was developed by Pinquart and Teubert (2015) and Acar et al. (2020) "Co-Parenting Scale" adapted to Turkish culture was used. In order to provide evidence for the construct validity of the scale, the scale structure was first revealed by performing EFA on two different samples, and then it was determined that the scale structure was confirmed by performing CFA. In addition, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest applications were used to obtain proof of reliability of the scale. With this scale, it will be possible to provide conscious support to families by determining the level of co-parenting of parents in the preparation process for primary school. Thus, one of the important possible risk factors affecting children's readiness for primary school, parenting skills, attitudes, behaviors, etc. opportunity to have a positive impact. This is the conscious support that families offer to their children during the preparation process for primary school and the knowledge, behavior, attitude, etc. between them. By minimizing the formation of learning gaps, it will make a significant contribution to starting the 1st grade with more or less similar equipment with equal opportunities.

Ek: İlkokula Hazırlık Sürecinde Birlikte Ebeveynlik Ölçeği

Sayın Veli,

Bu ölçekte, şu anda ana sınıfına giden çocuğunuzun ilkökula hazırlık sürecinde ebeveynlik rolünüze ilişkin ifadeler yer almaktadır. Hiçbir ifadenin doğru veya yanlış bir yanıtı bulunmamaktadır. Her ifadeyi, dikkatlice okuyarak “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Katılıyorum (3)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (4)” şeklindeki yanıtlardan size en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1-Çocuğumuzu hangi okula kaydedeceğimize eşimle birlikte karar veririz.	1	2	3	4
2-Çocuğumuzun okul yaşantısında “onun için neyin iyi neyin kötü olacağı konusunda” eşimle hemfikir olacağımızı düşünürüm.	1	2	3	4
3-Çocuğumuzun eğitimiyle ilgili, eşimin düşüncelerine katılırım.	1	2	3	4
4-Çocuğumuzun eğitimiyle ilgili, eşimin fikirlerine güvenirim.	1	2	3	4
5-Çocuğumuzun eğitimi konusunda eşimle fikirlerimiz uyuşur.	1	2	3	4
6*-Çocuğumuz ilkökula başlamadan önce çocuğumuza harfleri öğretme konusunda eşimle fikir ayrılığı yaşıyoruz.	1	2	3	4
7*-Çocuğumuzun hangi yaşta okula başlayacağı konusunda eşimle anlaşmazlık yaşıyoruz.	1	2	3	4
8*-Çocuğumuzun ilkökula ne zaman başlaması gerektiği konusunda eşimle farklı düşünüyoruz.	1	2	3	4
9*-Çocuğumuzun eğitim süreci ile ilgili konularda kararlar alma, eşimle gerilmemize neden olur.	1	2	3	4
10*-Çocuğumuzla ne kadar zaman geçirmemiz (oyun oynamak, etkinlik yapmak gibi) gerektiğiyle ilgili eşimle anlaşmazlık yaşıyoruz.	1	2	3	4
11-Eğer çocuğumuzun eğitim hayatı ile ilgili bir problem olursa bu problemin çözüm yolunu eşimle birlikte araştırırız.	1	2	3	4
12-Çocuğumuzun okulundan gelen ev etkinliklerini yapmasında çocuğumuza eşimle birlikte yardımcı oluruz.	1	2	3	4
13-Çocuğumuzun eğitimiyle ilgili konularda eşimle iş bölümümüz adildir.	1	2	3	4
14-Çocuğumuzun okula uyum sürecinde eşimle birlikte hareket ederiz.	1	2	3	4
15-Çocuğumuzun okul etkinliklerine (veli toplantıları, gösterileri gibi) eşimle birlikte katılırız.	1	2	3	4

*ters puanlanan maddeler

Anlaşma Boyutu: 1, 2, 3, 4, ve 5. maddeler;

Çatışma Boyutu: 6, 7, 8, 9, 10. maddeler;

İş Bölümü Boyutu: 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler.

1997, 2006 ve 2018 Öğretmen Eğitimi Programlarında Meslek Bilgisi Derslerinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Derya Atik Kara*

Makale Geliş Tarihi: 25.03.2023

Makale Kabul Tarihi: 17.09.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1270799

Öz

Bu araştırma kapsamında öğretmen eğitimi programlarının nasıl deneyimlendiği öğretmen adaylarının gözünden açıklanmaya çalışılmıştır. Durum çalışması ile desenlenen araştırmanın verileri 1997, 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören 44 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üç farklı programın meslek bilgisi boyutunun uygulanışına dair benzer sorunların yaşandığı görülmüştür. Bu sorunlar arasında derslerin kuramsal ağırlıklı yürütülmesi ve uygulamaya daha az yer verilmesi, kullanılan öğretim yöntem-tekniğin etkili olmayışı, sınıfların kalabalıklığı, derslerin özel alan ile ilişkilendirilememesi sayılabilir. Öte yandan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin olumlu görüşlerin arttığı, özellikle öğretim elemanlarının olumlu ve destekleyici tavırlarının derslerin önemszenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Meslek bilgisi dersleri öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine dair bilgi ve becerilerin yanında olumlu tutum ve değerlerin kazandırılması beklenen derslerdir. Bu doğrultuda, derslerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik düzenlemelerde öğretmen adaylarının deneyimleri ve beklentilerini dikkate almanın derslerin niteliğini ve işlevini artıracacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Durum çalışması, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi programları, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

Teacher Candidates Opinion on the Teaching of Professional Knowledge Courses in 1997, 2006, and 2018 Teacher Education Programs

Abstract

Within the scope of this study, it is aimed to explain how teacher education programs are experienced from the perspective of teacher candidates. The data of the study, which was designed as a case study, were collected through semi-structured interviews and document analysis conducted with 44 teacher candidates who received education based on teacher training programs implemented in 1997, 2006 and 2018. As a result of the study, it was found that similar problems were experienced in the implementation of three different programs. Among these problems were conducting the courses theoretically and including relatively little

*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye, dakara@anadolu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6890-030X](https://orcid.org/0000-0002-6890-030X)^{id}

Kaynak Gösterme: Atik Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 Öğretmen Eğitimi Programlarında Meslek Bilgisi Derslerinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1236-1273.

place for practice, ineffectiveness of the methods-techniques used in the courses, crowded classrooms, and inability to associate the courses with the specific field. On the other hand, it was seen that positive opinions about the teaching profession courses increased and that the positive and supportive attitudes of the instructors were especially effective for the lessons to be considered important. Professional knowledge courses are the courses that are expected to make the candidates acquire knowledge and skills about the teaching profession and gain positive attitudes and values as well. In this respect, it is thought that taking into account the experiences and expectations of teacher candidates in the arrangements for the learning-teaching process of the courses will increase the quality and function of the courses.

Keywords: *Case study, teacher candidates, teacher education programs, professional teaching knowledge courses*

Giriş

Eğitim sisteminin işleyişindeki önemli rolünden dolayı sistemde yaşanan pek çok sorun öğretmenler üzerinden tartışılmaya ve giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin sistemin işleyişine sağlayacakları olumlu katkılar ise mesleki gelişimin hizmet öncesinde başlayarak sağlam temeller üzerinde ilerlemesi ile olanaklı olacaktır. Bu temelin en önemli bileşenlerinden birini öğretmen eğitimi programları ve bu programların uygulanışı oluşturmaktadır.

1997 yılında eğitim fakültelerinin örgütsel yapısı ile öğretmen eğitimi programlarında kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin temel amacı öğretmen eğitiminin daha nitelikli hale gelmesini sağlamak olarak belirtilmiş ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin etkili olmaması, uygulama konusunda eksiklikler yaşanması, derslerin çoğunlukla kuramsal olması gibi gerekçeler öne sürülmüştür (YÖK, 1998). Öne sürülen bu sorunları çözmek için ÖMB derslerinin sayı ve kredileri artırılmış, uygulamaya yönelik derslere yer verilmiştir. Öte yandan gerçekleştirilen düzenleme sonrası yapılan araştırmalara bakıldığında standart bir programın uygulanmasındaki zorluklar (Kavcar, 2002; Üstüner, 2004), uygulama derslerinde öğretim elemanı, öğretmen adayı ve fakülte-okul arasındaki işbirliği eksikliği gibi nedenlerle beklenen başarının sağlanamaması (Gömleksiz vd., 2006; Özkan vd., 2005; Yapıcı & Yapıcı, 2004), ÖMB derslerinde çeşitli iyi uygulamalar olmakla birlikte nitelik sorunlarının sürdüğü (Çelik & Önal, 2005; Yüksel, 2004) konularında eleştiriler getirilmiştir. Programa yöneltilen eleştirilerin ardından 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler ve programların daha nitelikli hale getirilmesi gerekçeleriyle program güncellenmiştir. Güncelleme çalışması ile ÖMB derslerinde kredi ve isim değişiklikleri yapılmış, programların teori ve uygulama dengesini sağlamak amacıyla eklenen ders saatleri, yaşanan zorluklar gerekçe gösterilerek azaltılmış ve seçmeli derslere yönelik düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen eğitimi programlarındaki son düzenleme 2018 yılında gerçekleştirilmiş ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Bu düzenleme,

öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda sürekliliğin sağlanması, öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimine yönelik yapılan bilimsel çalışma sonuçlarının ve yayımlanan raporların (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Strateji Belgesi vb.) programlara yansıtılması gerekliliği, seçmeli derslerin yeniden düzenlenmesi zorunluluğu gibi gerekçelere dayandırılmıştır. 2018 programında ÖMB derslerine yönelik olarak, haftalık ders saatlerinin azaltılması, derslerin isim ve içeriğinin değiştirilmesi, yeni derslerin eklenmesi, derslerin farklı lisans programlarında farklı dönemlere yerleştirilmesi ve ortak seçmeli ders havuzu oluşturulması gibi düzenlenmeler yapılmıştır (YÖK, 2018). Öğretmen eğitimi programlarına yönelik niteliğin artırılması yönünde öğretmen eğitiminin üç önemli ayağı olan meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür konularında çeşitli iyileştirmeler yapıldığı ve programların daha iyi, daha işe vuruk olması için önemli çabalar gösterildiği söylenebilir (Akarsu vd, 2020; Koçyigit ve Eğmir, 2019). Öte yandan bu düzenlemelerin kapsamlı program değerlendirme çalışmalarına dayandırılmaması, gereksinim analizi süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmemesi, programların denenmeden yaygınlaştırılması, öğretmen eğitiminde önemli rolü olan uygulamalı eğitimin sürdürülememesi gibi çeşitli nedenlerle istenilen etkiyi yaratmadığı alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla da ortaya konulmuştur (Çelik & Önal, 2005; Dönmez-Yapıcıoğlu & Gündoğdu, 2020; Kavcar, 2005; Küçükahmet, 2007; Özoğlu, 2010). 2018 yılında yapılan program değişikliğinin ardından 2020 yılında YÖK tarafından “yetki devri” süreçleri kapsamında öğretmenlik lisans programlarının geliştirme ve güncelleme çalışmaları Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesini dikkate alınmak üzere yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Bu karara dayalı olarak fakültelerin kendi programlarını geliştirmelerinin önü açılmıştır.

Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan lisans programlarında yapılan değişiklikler ile farklı programların eş zamanlı yürütülmesi söz konusu olmuş, özellikle 2018 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerle ders saatleri düşürülmekle birlikte ders sayıları artırılmış ve ÖMB dersleri her dönem açılacak şekilde dağıtılmıştır. Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı ve öğrenci sayısı dengesizliği uzun yıllardır karşı karşıya kalınan önemli bir sorundur (Akarsu vd., 2020; Turan Güllaç, 2023; YÖK, 2007). Ders çeşitliliği ve haftalık ders yükü öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerin niteliğini de etkilemektedir (Abazaoğlu vd., 2016; Azar, 2011; Yıldırım, 2013; Yüksel, 2011). Öte yandan öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ile öğretmenlik uygulamasını eşzamanlı olarak deneyimleyememesi, bu derslerin çoğunlukla kuramsal olarak yürütülmesi, alan derslerinin ön planda tutulması, öğretmenliğin ancak uygulamada öğrenilebileceği gibi görüşler nedeniyle olumsuz tutumlara sahip oldukları ve ÖMB derslerine yeterince önem vermedikleri söylenebilir (Kumral & Saracaloğlu, 2011). Tüm bu gelişme ve sorunların fakültelerde yürütülmekte olan derslerin işlenişine ve dolayısıyla öğretmen adaylarının gelişimine de etki edeceği kuşkusuzdur. Öğretmen eğitimindeki sorunların çözülmesine yönelik çabalara rağmen sürecin halen eski sorunları da taşıyor olduğu görülmektedir. Bu durum Sağlam (2011)’in programlarda değişiklik

yapmak yerine geliştirme çalışmalarına önem verilmesi, öğretmen yetiştirme ile istihdamda arz ve talep dengesinin kurulması gerektiği konusundaki önerilerinin önemini göstermektedir.

1997, 2006 ve 2018 yıllarında yeniden düzenlenen öğretmen eğitimi lisans programları ve bu programlardaki ÖMB derslerinde yapılan değişiklikler ve farklı uygulamalara yönelik alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) araştırmalarında, katılımcıların ÖMB derslerinin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediği, ancak bazı öğretmen adaylarınca bu derslerin yeterli bulunmadığı, bazılarının göre ise mesleğe karşı bakış açılarını değiştirmede belirtilmiştir. Dersleri yetersiz bulan öğretmen adayları bu görüşlerini derslerin işleniş biçimi ile ilişkilendirmişlerdir. Er ve Öztekin (2011) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada, olumlu tutumların düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun; öğretmen adaylarının motivasyon eksikliğinden, ders saatlerinin yetersizliğinden, öğretim elemanı ve öğretmen adayları arasındaki iletişim eksikliğinden, derslerin içeriğinin öğretmen adaylarının ilgi ve gereksinimlerini karşılayamamasından ve derslerde uygulanan yöntem ve tekniklerden kaynaklanmış olabileceği öne sürülmüştür. Kumral ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada da ÖMB derslerinin programı ile ilgili yapısal ve uygulamaya dönük sorunlar yaşandığı, öğretmen adaylarının derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığı, mesleğe dair olumlu bir bakış kazandıramadığı ve yaşanan sorunlara bağlı olarak derslerin öğretim sürecinde hem öğretim elemanı hem de öğrencilerde direnç olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin yaptıkları önem sıralamasını içeren araştırmalarında Yalçın ve Şengül-Avşar (2014), “Okul Deneyimi” dersinin ilk sıralarda yer aldığını belirtmişler ve bu durumu uygulama içeren derslerinin daha fazla önemsenmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarınca daha az önemli görülen derslere ilişkin ise içeriğin meslekle ilişkisinin kurulamaması, öğretim elemanının ders işleyişinin verimli olmayışı, uygulamaya katkısının anlaşılabilmesi gibi nedenler öne sürmüştür. Uygur ve Yanpar-Yelken (2019), yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretim-öğrenme süreçlerini ele aldıkları çalışmalarında öğrencinin etkin olduğu durumlarda akademik başarının da yükseldiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında öğrenci merkezli süreçlerin işlevsel şekilde düzenlenmesi ve kullanılmasındaki belirleyici unsur olarak öğretim elemanı yeterliklerini göstermişlerdir. Bu konuda yaşanan sorunlar ise öğretim elemanı yeterlikleri ve mesleki gelişim eksikliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterince kullanılmaması, öğrenci sayısı ve öğrencilerin motivasyon sorunları ile teknik donanımın eksikliği olarak sıralamışlardır. Yıldırım (2013) öğretmen eğitiminin farklı boyutlarına yönelik araştırmaları öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum ve algılarına, öğretmen adaylarının kendi yeterlik algılarına, okullardaki uygulamalar için paydaş görüşlerine, öğretmen eğitimi programlarının boyutlarına ve öğretmen eğitimi süreçlerinin etkililiğine yönelik olmak üzere beş boyut altında toplamıştır. Bu araştırma konuları içerisinde ise öğretmen eğitimi programlarının öğretim süreçleri, öğrenme ortamları, öğretmen

eğitimcilerinin nasıl model alındığı ve öğretim süreçlerini nasıl yürüttüğü gibi konularda araştırma eksikliği olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen eğitiminde ÖMB dersleri yalnızca kuramsal bilgi kazandırma amacı taşımamakta, örtük bir şekilde mesleki değerlerin edinilmesi ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilmesinde de rol oynamaktadır. Bu nedenle ÖMB derslerinin işlenişinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önemli bir gerekliliktir. Ayrıca, ÖMB derslerinin farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme sürecini nasıl etkilediğinin, programlarda öğretim süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiğinin ve öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin bakış açılarının ortaya konulması, bu derslerin etkili bir şekilde planlanmasına yönelik gereksinimlerin belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Program çalışmalarının niteliği, gereksinim saptama aşamasının doğru ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu araştırma da ÖMB derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerini 1997, 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan üç farklı öğretmen eğitimi programına göre ele alması ve yaklaşık 20 senelik öğretmen eğitimi sürecinin öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak tartışılması açısından önemli görülmektedir. Bu geniş bakış açısı, hem programlarla ilgili iyi örnekleri ortaya koyması, hem de yinelenen yanlışlara ışık tutması yönüyle, eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmesi öngörülen program geliştirme çalışmalarına, özellikle de öğrenme-öğretme süreçlerine dair kaynak sağlaması açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 1997, 2006 ve 2018 yıllarında öğretmen eğitimi lisans programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerde yer verilen ÖMB derslerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretmen adaylarının görüşlerine ve ilgili programların ders içeriklerine dayalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine verdikleri önem nasıldır?
2. ÖMB derslerinin içeriklerinde programlara göre benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ÖMB derslerin işlenişi nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ÖMB derslerinin işlevselliği nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Meslek bilgisi derslerinin program değişikliklerine bağlı olarak durumu ve işleyişini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması bir ya da birden fazla durumu yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma amacı taşımakta ve aynı zamanda bağlamı ve bağlamın çalışılan durumla ilişkisini ortaya koymayı sağlamaktadır (Yin, 2017:4). Yin (2017) açıklayıcı bir soruya yanıt bulunması istendiği, araştırma verilerinin kendi bağlamında ve doğal ortamında toplanmasının tercih edildiği ve ulaşılan sonuçlarla değerlendirme yapılmak istendiğinde durum

çalışmasından yararlanılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Durum çalışması tekli ya da bütüncül durum çalışması olarak kullanılabilir. Bu çalışmada ÖMB derslerinin nasıl işlendiği, işlevselliği ve içeriklerindeki değişimin nasıl olduğu olarak ortaya konulmaya çalışıldığı; her program o programı deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşleriyle ele alınması amaçlandığı ve 1997, 2006 ve 2018 programlarının her biri ayrı olarak ele alınarak ÖMB derslerinin öğrenme-öğretme süreçleri açısından niteliği incelendiğinden bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmada 1997 öğretmen eğitimi programlarına dayalı veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılında; 2006 ve 2018 yılı öğretmen eğitimi programlarına dayalı veriler ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Söz konusu dönemde her iki program birlikte yürütüldüğünden 2006 ve 2018 yılı programlarına dair aynı zamanda veri toplanabilmiştir. Araştırma verilerinin incelenen programların uygulandığı dönemlerde toplanması nedeniyle araştırma boylamsal nitelik taşımaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarına dayalı olarak İngilizce, Almanca, Fransızca, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında öğrenim görmüş olan 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar araştırma verilerinin toplandığı dönemlerde eğitim fakültesinde öğrenci olarak öğrenimini sürdürmektedirler. Araştırma, verilerin toplandığı üniversitede yürütülmekte olan öğretmen eğitimi programları ile sınırlı tutulmuştur. Bunun yanında öğretim süreçlerindeki alana ve hedef kitleye özgü farklılıkları nedeniyle Okulöncesi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları araştırma kapsamına alınmamıştır.

Tablo 1.

1997 Yılı Programı Veri Toplama Çizelgesi

1997 yılı programı			
Öğretmen Adayı	Öğretmenlik Programı	Sınıf	Tarih
ÖA1	İngilizce	4	12.05.2009
ÖA2	Matematik	4	11.05.2009
ÖA3	Matematik	4	05.05.2009
ÖA4	Almanca	4	05.05.2009
ÖA5	Almanca	4	05.05.2009
ÖA6	Sosyal Bilgiler	4	13.05.2009
ÖA7	Sosyal Bilgiler	4	13.05.2009
ÖA8	BÖTE	4	30.04.2009
ÖA9	BÖTE	4	30.04.2009
ÖA10	Sınıf	4	13.05.2009
ÖA11	Sınıf	4	13.05.2009
ÖA12	İngilizce	4	29.04.2009
ÖA13	Fransızca	4	06.05.2009
ÖA14	Fransızca	4	02.06.2009

Araştırmamın 1997 programlarına dair veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yazarın doktora tezi kapsamında yüz-yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelere araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarını içerecek şekilde, 4. sınıfta olan ve 1997 programına dayalı öğrenim görmüş, her programdan iki kişi olmak üzere 14 öğretmen adayı katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 2.

2006 Yılı Programları Veri Toplama Çizelgesi

2006 yılı programı			
Öğretmen Adayı	Öğretmenlik Programı	Sınıf	Tarih
ÖA15	Sosyal Bilgiler	4	24.04.2021
ÖA16	İngilizce	4	06.04.2021
ÖA17	Matematik	4	21.04.2021
ÖA18	Sosyal Bilgiler	4	16.06.2021
ÖA19	Fransızca	4	05.04.2021
ÖA20	Matematik	4	24.03.2021
ÖA21	Almanca	4	10.04.2021
ÖA22	BÖTE	4	10.04.2021
ÖA23	İngilizce	4	07.04.2021
ÖA24	Fransızca	4	25.03.2021
ÖA25	BÖTE	4	09.04.2021
ÖA26	Sınıf	4	15.06.2021
ÖA27	Sosyal Bilgiler	4	14.04.2021
ÖA28	Almanca	4	09.04.2021
ÖA29	Sınıf	4	15.06.2021

2006 yılı programına dair veriler araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarını içerecek şekilde, 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminde 4. sınıfta olan ve 2006 programına dayalı öğrenim görmüş, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üç ve diğer programlardan iki olmak üzere 15 öğretmen adayından toplanmıştır (Tablo 2). Görüşmeler katılımcıların istekleri doğrultusunda online olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.

2018 Yılı Programları Veri Toplama Çizelgesi

2018 yılı programı			
Öğretmen Adayı	Öğretmenlik Programı	Sınıf	Tarih
ÖA30	Sosyal Bilgiler	3	07.04.2021
ÖA31	Sosyal Bilgiler	3	12.04.2021
ÖA32	İngilizce	3	19.04.2021
ÖA33	Almanca	3	14.04.2021
ÖA34	BÖTE	3	07.04.2021
ÖA35	Matematik	3	16.06.2021
ÖA36	Sınıf	3	21.04.2021
ÖA37	İngilizce	3	19.04.2021
ÖA38	İngilizce	3	18.04.2021
ÖA39	Matematik	3	21.04.2021
ÖA40	Fransızca	3	26.03.2021
ÖA41	BÖTE	3	06.04.2021
ÖA42	Fransızca	3	27.03.2021
ÖA43	Almanca	3	10.04.2021
ÖA44	Sınıf	3	20.04.2021

2018 yılı programına dair veriler araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarında, 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminde 3. sınıfta öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği üç, diğer programlardan iki kişi olmak üzere 15 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla toplanmıştır (Tablo 3). Veriler katılımcıların istekleri doğrultusunda online olarak gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır.

Görüşme sürecinde veri kaybı yaşanmaması için (Yıldırım & Şimşek, 2021) katılımcıların onayı doğrultusunda yüz yüze görüşmelerde ses kaydı, online görüşmelerde ise ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde her programdan en az iki katılımcının olmasına dikkat edilmiş, öğretmen adayları ile danışmanları aracılığıyla iletişime geçilerek gönüllülük gösterenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın yapılacağı ortamın seçiminde, incelenen programların Türkiye'deki tüm eğitim fakültelerinde ortak amaç ve konulara göre yürütülmesi dikkate alınarak, tipik durum örneklemeinden yararlanılmış ve araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Tipik durum örnekleme tipik, normal ve ortalama olan durumları göstermek amacıyla kullanılmaktadır (Patton, 2014, s.243).

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmen adaylarının bakış açısı ile programın işleyişi ve uygulanışına yönelik bilgi edinilmiştir. Ayrıca her programa ilişkin ÖMB ders içeriklerinin incelenmesine yönelik doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesinde, 1997, 2006 ve 2018 yılı öğretmen eğitimi programları ve bu programlarda yürütülen ÖMB dersleri temel alınmış, derslerdeki değişiklikler dikkate alınarak formlar düzenlenmiştir. Oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin, Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan, nitel araştırma ve ÖMB derslerini de yürütmekte olan bir uzmanın görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Görüşme formu 10 soru ve bu soruların alt sorularından oluşmaktadır. Sorular genel olarak meslek bilgisi derslerinin genel özellikleri ve derslerin nasıl işlendiği üzerine oluşturulmuştur. Asıl görüşme öncesinde pilot görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Araştırma sürecinde toplanan yarı-yapılandırılmış görüşme verileri için tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Analiz süreci MAXQDA programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizi öncesinde görüşme dökümlerinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Verilerin analizine yönelik dökümlerin tekrarlı okumaları yapılmış, programlara yönelik görüşler kendi içlerinde ve diğer programlarla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kodlama sürecinde eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma deneyimine sahip bir araştırmacı ile kodlamalar ve veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kodlamalardaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ortak görüşe varılmıştır. Kodlama sürecinin ardından temalaştırmaya gidilmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında yürütülen ÖMB derslerinin içeriklerinin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasını sağlamak ve görüşme verilerini desteklemek amacıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamakta ve diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında ders içeriklerin incelenmesinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2004-2005, 2010-2011 ve 2019-2020 öğretim yılı lisans programları kataloğundan yararlanılmıştır. Dokümanlara ilişkin betimsel analiz yapılarak, her dersin içeriği belirlenmiş ve 1997, 2006, 2018 programlarında yer alan derslerin içerikleri karşılaştırılarak sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

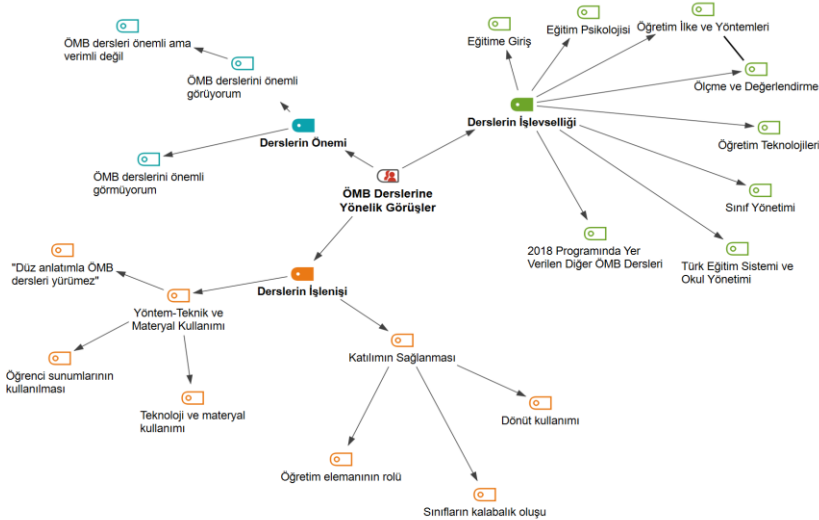
Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için inandırıcılığı sağlamaya yönelik uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; aktarılabilirliği sağlamada ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; tutarlılığı ve nesnelliliği sağlama önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma kapsamındaki verilerin ilgili programların uygulandığı dönemlerde, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde toplanmış olması uzun süreli bir etkileşim sağlamıştır. Creswell ve Creswell (2021) araştırmacının rolünün tanımlaması ve çalışmaya etkisinin açıklanması ile farklı veri kaynakları veya katılımcıların bakış açılarının araştırma sürecine dahil edilmesinin geçerlik açısından önemine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada araştırmacının, incelenen tüm programlarının uygulanmasında görev almış olması bütüncül bakışı kolaylaştırmış ve kurum kültürünü tanıyan olması katılımcıların yaşantılarını anlama konusunda olumlu katkılar sağlamıştır. Öte yandan araştırmacının kurum içinden oluşunun yaratabileceği veri körlüğü, önyargı vb. sorunlar da göz önünde tutularak yansızlığın sağlanmasına yönelik uzman görüşlerine başvurma, veri analizinde güvenirlilik çalışmaları, bulguların sunumunda ayrıntılı betimlemeler yapılması önlemlerine başvurulmuştur. Farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulması ile hem veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiş hem de programların karşılaştırması yoluyla verilerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma katılımcılarının süreçte haklarından haberdar olması sağlanarak, gönüllü olma durumları gözetilmiştir. Veri analizi sürecinde farklı araştırmacılar tarafından oluşturulan kodların tutarlılığının kontrolü araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlamaktadır (Creswell ve Creswell, 2021). Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma birtakım sınırlılıklar da içermektedir. Araştırma, veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği eğitim fakültesi ve bu fakültedeki yedi öğretmen eğitimi programı ve bu programlarda yürütülen ve araştırma sürecindeki tüm öğretmen adayları tarafından alınmış olan ÖMB dersleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın tüm aşamaları, araştırmacının rolü ve sınırlılıkları açık bir şekilde raporlanmıştır. Elde edilen veriler doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda, veri analizinde yararlanılan analiz programının atadığı satır numaraları “öğretmen adayı no_öğretmenlik programı programının yılı, konum” biçiminde verinin sonunda konum olarak belirtilmektedir (örn. ÖA10_Sınıf_1997, Konum 12). Bu şekilde hem öğretmen adayının öğrenim gördüğü öğretmenlik programı hem de hangi öğretmen eğitimi programı kapsamında yer aldığı görülmekte hem de ilgili alıntıya ulaşılabilir.

Araştırma kapsamında tüm ham veriler ve analiz aşamalarına ilişkin belgeler kopyalanarak saklanmıştır. Araştırma sürecinde “dürüstlük”, “gizlilik”, “sorumluluk” ve “adil paylaşım” ön planda tutulmuş (Dobbert, 1982 akt. Uzuner, 2007) ve tüm süreç etik ilkelere uygun yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 15.02.2021 tarihinde 26281 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Araştırma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Söz konusu tez Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 080545 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerine dair bulgular “Derslerin Önemi”, “Derslerin İşlenişi” ve “Derslerin İşlevselliği” temaları altında sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen adayı görüşlerine dair tema ve alt temalar

Derslerin Önemi

Derslerin önemi teması altında derslere önem verme durumuna ilişkin toplamda 26 öğretmen adayı dersleri önemli gördüğünü belirtmiş, dokuzu derslerin önemli olmakla birlikte verimli olmadığını vurgulamış, diğer dokuz öğretmen adayı ise bu dersleri önemli ve gerekli bulmadığını belirtmiştir (Tablo 4). Öğretmen adayı görüşleri 1997, 2006 ve 2018 yılı programlarına göre karşılaştırıldığında ise derslerin gerekliliğine dair görüşlerin sayısı arttığı ve mesleki bir gereklilik olduğu vurgusunun ön plana çıktığı söylenebilir.

Tablo 4.

ÖMB Derslerine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Programlara Göre Durumu

	Önemli	Önemli ama verimli değil	Önemli ve/veya gerekli değil
1997 Programı	5	3	6
2006 Programı	10	4	1
2018 Programı	11	2	2

Dersleri önemli ve gerekli gören öğretmen adaylarının görüşleri “*ben zaten genellikle bu derslerin ağırlıklı olmasını istiyorum. ...burda genelde meslek yeterliği hakkında bilgi verecek ÖMB derslerine ağırlık vererekten mesleğimiz hakkında bilgilerimizin gelişmesi gerektiğini düşünüyorum. (ÖA10_Sınıf_1997, Konum 123)*”, “*Hocam ben çok çok önemli görüyorum. ...biz öğretim ilke ve yöntemlerini bilmeden, öğretim işlemi yaptığımız öğrencilerimizin gelişim dönemlerini bilmeden onlarla iletişimi tam olarak bilmeden, rehberliğin ne demek olduğunu bilmeden başarılı olmamız hocam mümkün değil (ÖA16_İngilizce_2006, Konum 14)*”, “*...buraya öğretmen olmak isteyerek gelmedim açıkçası biraz puanımla gelmiştim ve çok büyük bir önyargım vardı öğretmenliğe karşı yani çok zor ve sabır gerektiren bir işti, bana göre değildi. Ama bu derslerle birlikte aslında üstesinden gelebileceğim bir şey olduğunu fark ettim. (ÖA32_İngilizce_2018, Konum 8)*” ifadeleri ile örneklendirilebilir. Önemli bulmakla birlikte verimli olmadığını belirten öğretmen adayları her dersin etkili olmadığı, uygulamaya daha fazla yer verilmesini, ders işlenişinin farklılaştırılması ve öğrencilerle daha yakından ilgilenilmesi gerektiğini vurgulayan görüşleri ise “*Ya daha çok bilgi verildiği için bize o derslerde ... İşte şunu şöyle yapın, şunu şöyle yapın. Ama biz uygulamaya gittiğimizde ya işte bu sınıfı nasıl kullanacağız bu tür şeyleri gibi bi soru işareti oluşuyo aklımızda (ÖA11_Sınıf_1997, Konum 318-320)*”, “*...mesela eğitim felsefesini hiç anlayamamıştım bunun ne alakası var diye. Ama onun mesela eğitim psikolojisini iyi ki mesela almışım diyorum çünkü bir çocuğa hani nasıl yaklaşmam gerektiği işte onun hangi gelişimsel dönemde olduğunu hani o ders sayesinde öğrenmiştim. (ÖA42_Fransızca_2018, Konum 16-18)*”, “*Bu derslerin önemli olduğunu biliyorum, meslek hayatımda da kullanacağımı biliyorum ama yani bunlar biraz daha kitapta hazır bir şekilde bulunan bilgiler. ... bir referans kitaptan açıp bakabileceğim zaten gibi geliyor. (ÖA22_BÖTE_2006, Konum 130)*” ifadeleriyle örneklendirilebilir.

Derslerin önemli veya gerekli olmadığını düşünen öğretmen adayları ise derslerin verimli olmamasını alan derslerini daha fazla önemsemeleri ile ilişkilendirdiklerini “Hiç bi şey yok hocam. Kalsaydı herhalde şu anda KPSS sınavına baştan hazırlanmıyo olurdu. Gerçekten hiçbirşey kalmamış biz sadece o dersleri geçmek için... çalışmışız (ÖA6_Sosyal_1997, Konum 112)”, “İngilizce ya da diğer dil dersleri dışında Türkçe dersler böyle sanki alan dışıymış ya da sıkıcıymış gibi bir algı var. Böyle bir tutum içine giriyorduk ister istemez. (ÖA23_İngilizce_2006, Konum 26)”, “Eğitim dersleri de genellikle yani standart yani çok da bir şey kazandık mı deseniz yok yani. Bazılarının faydası oldu bazıları da kötüydü açıkçası yani beklentimin çok altında bazı dersler vardı. (ÖA36_Sınıf_2018, Konum 8)” görüşleriyle açıklamışlardır. Öte yandan biri 1997 ve diğeri ise 2006 programında öğrenim gören iki öğretmen adayı ÖMB derslerini süreçte önemli görmediklerini ama dördüncü sınıfa geldiklerinde önemini fark ettiklerini de “kendi alan derslerimize çalışırken bir hafta, on gün önceden çalışıyoruz. ...Ödevler vesaire bi şeyler çıkabiliyo ama hiç bi zaman öğretmenlikle alakalı derslere önemseyip onlara gerçekten verilmesi gereken değeri vermedik ve şu an anlıyoruz biz ancak bunu. (ÖA2_Matematik_1997, Konum 141)” ve “geçmişe dönüp baktığımda en çok hani verim aldığım dersler bunlar diyemiyorum. Ama daha fazla verim alabilir miydim? Alabilirdim. ... Eğer ben hani birinci sınıftan itibaren daha farkında olsaydım o zaman eminim hani o derslere bakışım da daha farklı olacaktı. (ÖA23_İngilizce_2006, Konum 28)” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Derslerin önemine ilişkin ortaya konulan bulgularla ilgili ÖMB derslerinin hem kendi aralarında hem de özel alanla ilişkilendirilmesi ve programın bütününe dair öğretmen adaylarının farkındalığının sağlanması gerektiği yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Özel alan dersleri işlenirken ÖMB derslerinde öğrenilenlerin kullanılmadığını, dersler arasında ilişki kurulmadığını ve programla ilgili bilgi verilmesi gerektiğini düşünen öğretmen adayı görüşlerine örnek olarak “çok farklı şeyler istiyor hocalarımız bizden açıkçası hatırlamıyorum bile sizde nasıl plan yazdığımı (ÖA12_İngilizce_1997, Konum 159)”, “Burada gerçekten problem yaşandığını düşünüyorum hocam çünkü alanda evet alan eğitimi veriliyor, eğitimde başka bir şey veriliyor ama ikisini birleştiren bir şey yok. (ÖA17-Matematik_2006, Konum 120)”, “mesela kartopu tekniğini ben bilgisayar sınıfında nasıl uygulayayım gibi durumlar oluyordu yani onlara kesinlikle bir birleştirme yapılmamıştı. (ÖA22_BÖTE_2006, Konum 98)” ve “üniversiteye ilk başladığımızda bize derslerin hangi alanda olduğuna dair bir ne bileyim açıklamalarda bulunulmadı mesela bunlar öğretilmedi üniversitelerde. Üniversiteye dair genellikle derslere dair birçok şeyi ikinci üçüncü yani üst sınıflarda öğrenmeye başladım. Meslek bilgisi dersi, genel kültür derslerinin olduğunu falan sonrasında kavramaya başladım (ÖA44_Sınıf_2018, Konum 12)” görüşleri verilebilir. Öte yandan ilişkilendirmenin yapıldığını düşünen öğretmen adaylarının daha olumlu görüşlere sahip olduğuna dair “...sürekli MEB’in sayfasına girip öğretim programlarına bakıp onunla ilgili kazanımları yazıp onunla ilgili ders hazırlamamızı istemişti. Bu da mesela hiçbir

bilgim olmayan bir alana girip baktım hani nasıl işleniyormuş, kitapta nasıl objektifler nasıl hazırlanıyormuş, kazanımlar falan onları incelemiş oldum. Gayet verimliydi. (ÖA24_Fransızca_2006, Konum 82)”, “Birbirini tamamlıyor bence. Mesela biz hayat bilgisi öğretimi veya fen öğretimi derslerinde ders planları hazırlıyoruz ve materyaller yapıyoruz. Ders planı ve materyallerde eğitim bilimi derslerinde öğrendiğimiz şeyler aslında materyal hazırlama ilkeleri de. Programları zaten öğretim ilke ve yöntemleri dersinde işlemişiz. (ÖA26_Sınıf_2006, Konum 110)”, “Genelde bizim alanımıza yönelik güzel bağlandırma yapılabilir genelde bütün derslerimizde. Alanımızdan kopuk bir şekilde değil de genelde bizim için ileride yardımcı olabilecek bağlantılar kuruluyor derslerle hocam Nasıl kuruyorlar bu bağlantıları? Mesela öğretmenimiz bir konuyu anlattığında bu sizin alanınızda nasıl kullanılabilir, buna nasıl örnek verirsiniz diye mesela bu şekilde bir bağlantı kurabiliyoruz (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 152-154)” görüşler örnek olarak verilebilir.

Derslerin İşlenişi

“Derslerin İşlenişi” teması yöntem-teknik ve materyal kullanımı ile katılımın sağlanması olmak üzere iki alt temayı kapsamaktadır. Programlara göre öğretmen adayı görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı, benzer durumları benzer şekilde ifade ettikleri görülmüştür.

Yöntem-teknik ve materyal kullanımı

Bu alt tema altında yer alan görüşlere bakıldığında derslerin çoğunlukla kuramsal olduğu, sıklıkla düz anlatım yöntemi kullanıldığı ve bunun yanında soru yanıt tekniğinden yararlandığı, öğrenciler tarafından sunumlar yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca derslerin bir kısmında grup çalışmaları, tartışma, istasyon gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlandığı da belirtilmiştir. Bu bulgu “Genellikle slaytlardan açıp işte oradaki kendi bilgilerini aktifslaydı da kullanarak bazen birkaç soru soruyorlardı işte genellikle soru soruyorlardı. O kadar yani çok öyle düz anlatımdı. (ÖA19_Fransızca_2006, Konum 82)”, “Genel olarak öğretmen odaklı yani öğretmenin daha çok sınıfa hâkim olduğu, öğrencilerin yani öğretmenin sorduğunda konuştuğu, slayt üstünden giden teorik derslerdi. (ÖA23_İngilizce_2006, Konum 88)”, “Mesela öğretim yöntem tekniklerinde işte istasyon, daha sonra köşe kapmaca işte çember bu gibi şeyleri bize öğretmenimiz yaptırmıştı (ÖA27_Sosyal_2006, Konum 78)” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Öğretmen adaylarının derslerde yararlanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Düz anlatımın etkili olduğu, diğer tekniklerle birleştirildiğini ifade eden öğretmen adaylarının yanı sıra bu yöntemin çok etkisiz olduğunu, uygulama yapılması ve öğrenci katılımına dair yollara başvurulması gerektiğini ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır. Etkili olduğuna dair görüşlere örnek olarak “Düz anlatım ama soru cevap ve bizi derse katmaya çalışarak ve grup çalışmalarla sunum oluyordu. (ÖA28_Almanca_2006, Konum 76)”, “Eğitim

derslerinde genelde bizim alışageldiğimiz sadece hocanın anlatması, öğrencilerin dinlemesi şeklinde değil de daha çok bizim derse katıldığımız modern yöntemler daha çok işlendi. Bu yönden daha olumluydu bence. (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 124)” ve “Kocaman sınıf, büyük bir ortam ama hocamız yani bir Powerpoint sunusunu açık bırakmadı. Sürekli bize örnek durumlar verdi ama verdiği örnekler hepimizin illaki yaşamış olacağı örneklerdi. Çok yakaladı beni mesela çok uykusuz gittiğim oldu o derse Cuma günüydü. Ama yine de orada çıkıp konuşmak istedim. (ÖA24_Fransızca_2006, Konum 68)” ifadeleri verilebilir. Etkili olmadığını belirten öğretmen adayları ise görüşlerini “uygulamaya yönelik şeyler daha çok ilgimi çekiyö zaten genellikle. Böyle çünkü diğer türlü sadece hocamız anlatıyo eee orda biz artık ne yaparsak ne düşünürsek ...ha dinlemek istersek dinliyoruz ama istemezsek de yapılıcak bi şey kalmıyo (ÖA2_Matematik_1997, Konum 306)”, “ÖMB derslerinde düz anlatımın bir kenara çekilip kaldırılıp atulmasını istiyorum. Düz anlatımla ÖMB dersleri yürümez. (ÖA15_Sosyal_2006, Konum 14-15)”, “Eğitim dersleri zaten çok sözel dersler ve sözel derslerin düz anlatım tekniğiyle anlatılması çok doğru değil bence hocam. (ÖA25_BÖTE_2006, Konum 44)” biçiminde dile getirmişlerdir. Öğrenim görülen düzey ve derslerin niteliği açısından düz anlatım kullanılmasının gerekli olduğunu düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Derslerde farklı etkinlikler kullanılmasının gerekli olmadığını düşünen bir öğretmen adayı bu görüşünü “Yani birazcık bizim seviyemizin çok altında bu yüzden öğretmenler anlatırken birazcık daha bilimsel bilgi vermeli hani ne kadar sıkarsa sıkınsın burası üniversite yani. Millet insanlar dinlemek zorunda. Not alırsın veya almazsın öğretmenin pek de umurunda değil zaten. Senin o bilgiyi öğrenmen lazım. Ama gelip de dersi drama şeklinde işlemek bana biraz şey geliyo açıkçası (ÖA6_Sosyal_1997, Konum 120)” sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise “düz anlatım daha çok üniversitede gördüğümüz yöntem. Soru cevap bazı derslerde ağırlıklı. Etkinliklerle ilerleyen derslerimiz var. Grup çalışması da vardı zaten Ama ağırlıklı davranışlar her sene yüz yüze anlatım. Derslerin de gerekliliğinden kaynaklı birazcık da. (ÖA29_Sınıf_2006, Konum 62)” görüşü ile düz anlatımın düzeye ve derslere göre kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenim görülen düzey ve derslerin niteliği açısından derste öğrenci sunumlarının kullanılması da öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip oldukları bir konudur. Etkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşleri “Hocamız bizi gruplara ayırmıştı böyle posterler hazırlamıştık bayağı efektifti hani sürece biz ortak olmuştuk o yönden çok sevinmiştim. Çünkü artık sahneye çıkıp bir şeyler yapacağımız noktaya geldik ve bunun için bizim hani sürekli bir şeyleri duymaya değil de uygulamaya ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. O konuda katkısı oldu. (ÖA24_Fransızca_2006, Konum 42)”, “... Her hafta geliyorduk bir tane kazanım seçiyorduk sosyal bilgi öğretim programında ve o kazanıma yönelik de atıyorum rol oynama, istasyon tekniği, tartışma yöntemi, pazaryeri tekniği farklı arkadaşlarım bunları sınıf içerisinde gösteriyorlardı. ... Yani uygulamalı olarak yapmıştık bu dersi ve daha çok verim aldığımızı söyleyebilirim. (ÖA31_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 60)”, “eğitim

derslerinde çok sunum yapıyorduk ve bu benim ilk sunumumla şu anki sunumum arasında çok fark yarattı öğretmenlik açısından (ÖA39_Matematik_2018, Konum 12)” ifadeleriyle örneklendirilebilir.

Öğrenci sunumlarının etkili olmadığını düşünenlerin ise konu anlatımına yönelik sunum yaptıkları ve uzmanlık gerektiren bir konuyu birbirlerinden öğrenemedikleri biçiminde eleştirileri olmuştur. Bu görüşlere örnek olarak “Herkes slaytını hazırlayıp derste anlatıp oturuyordu. Öğretmenlerimiz en fazla beş dakika değerlendirme yapanlar oluyodu. Birçoğu sadece kendi işliyodu. Kendi işlemesi biraz daha yararlı, daha bilgili, daha iyi anlatabileceğini düşünüyorum. Sınıfta bize o dersi daha iyi uygulayarak öğrenmemizi sağlayabilir. Ama genelde birçoğunun öğretmenin ders ödev vererekten her ders bir dönem boyunca her bizim arkadaşlar grup grup konuları kendileri bize anlattı. Bizde sadece grubun anlatmasını dinleyerekten geçtiğimi düşünüyorum. (ÖA10_Sınıf_1997, Konum 125)”, “Sunum yapacağım zaman kendim hazırlıyorum yani araştırma yaptığım için de güzel oluyor fakat bazı hocalar yanlış anlamayın kolayca kaçmak gibi dersi hiç anlatmadan bir sonraki haftalardaki konuları sadece öğrencilere veriyor ve öğrencilerin anlatmasını bekliyor. Yani öğrenciler de sadece kendi anlattığı konuya odaklanabiliyor çünkü diğerleri hoca anlatmadığı için zaten arkadaşımız gözüyle bakıyorlar ve hani o konunun da kafasında kalacağını ben zannetmiyorum sanmıyorum pek. (ÖA41_BÖTE_2018, Konum 208)” ifadeleri verilebilir.

Teknolojiden yararlanma ve materyal kullanımı konusunda ise derslerin çoğunluğunda slayt kullanıldığı, çok az derste web 2.0 araçlarının kullanıldığı belirtilirken bunlar dışında bir uygulama olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri “slayt dışında pek bir araç gördüğümüzü söyleyemeyeceğim. (ÖA40_Fransızca_2018, Konum 118)”, “... ara sıra kahoot falan kullanmıştık ikinci sınıftayken öğrenciler hani çünkü orada bizden sunum yapmamızı istemişlerdi. Orada bir kahoot falan kullanmıştık. Onun dışında genelde slayt kullanıyorduk evet genelde slayt kullanıyorduk. Başka bir şey kullanmıyorduk. (ÖA43_Almanca_2018, Konum 106)” olarak örneklendirilebilir. Ayrıca bir öğretmen adayı kullanılan materyallerin güncel olmadığını “hep genelde aynı yani hocam hep genel şema şöyle; bir tane PowerPoint sunusu olur hocam bu PowerPoint sunusu da normal ya açık öğretim kitabındaki bilgiler alınır konulur ya da daha önceden hazırlanmış sunumdur, sadece belli başlı yerlerden alınmıştır ve bu PowerPoint sunusu da hocam bayağı eskidir yani hani mesela 2010’da yapılmıştır ama 2020’de hâlâ kullanılıyor gibi. (ÖA16_İngilizce_2006, Konum 72)” görüşü ile, bir diğer öğrenci ise öğretim elemanlarının materyal kullanmıyor oluşuna dair eleştirisini “... hani materyal tasarlamamız çok önemli, şunu yapmanız çok önemli. Bir şeyi görmemek de şey bence hani şunu yap ama bunu yap diyenin kendisinin yapmaması biraz şey kalıyor mantıksızca kalıyor yani aslında biraz. (ÖA38_İngilizce_2018, Konum 82)” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımın sağlanması

Öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile iletişimi, dönüt kullanımı, öğrenme ortamının katılımı zorlaştırmasına ilişkin görüşleri katılımın sağlanması alt teması altında yer almaktadır. Öğretmen adayları katılım sağladıkları ve görüşlerinin alındığı derslerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının da katılımı sağlamaya yönelik teşvik ettiği, soru-yanıt gibi tekniklerle öğretmen adaylarının derste aktif olmasını sağlamaya çalıştıkları ve öğrenci ile etkili bir şekilde iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının “*Bizim katılmamızı teşvik ediyorlardı tabii ki. (ÖA25_BÖTE_2006, Konum 50)*”, “*Normalde ben biraz çekingenimdir hani öyle çok katılım göstermeyen biriydim ama üniversitede bu eğitim derslerine hep katılmaya çalıştım (ÖA26_Sınıf_2006, Konum 82)*”, “*genelde eğitim bilimleri hocalarımızla iyi anlaşılıyor zaten. Daha ulumlu yaklaşıyorlar. Bu gibi yani öğrencilerle nasıl iletişim kuracağını bildikleri için bence diğer öğretmenlere göre daha iyi olduklarını düşünüyorum bu konuda. (ÖA27_Sosyal_2006, Konum 132)*”, “*İletişimimiz genelde iyi, iyiydi yani hocalarımıza anladığımız yerleri soruyorduk ya da biz söylüyorduk anlatıyorduk tekrar... Yani iletişimimiz iyiydi. (ÖA34_BÖTE_2018, Konum 114)*” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Öğretmen adaylarının derse katılıma dair görüşlerinde öğretim elemanının dersti işleme ve yöntem-teknikleri kullanma biçiminin ön planda olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının “*hocanın çok etkisi var yani hocalar da farklı olunca ders tamamen farklıymış gibi oluyo. Mesela ben bi derste öğrendiğimi asla diğer bi derste öğrenemedim. (ÖA5_Almanca_1997, Konum 205)*”, “*eğitim bilimine giriş dersimizde mesela öğretmen dümdüz anlatıyordu, sınıf yönetiminde de aynı şekilde aslında öğretmen dümdüz anlatıyordu ama bu iki öğretmenimiz bizle çokça hani soru cevap yapıyordu, tartışmalara girebiliyorduk bu sayede. (ÖA22_BÖTE_2006, Konum 64)*”, “*hocam mesela ders işleniyor ama derste hani gerçekten üçte ikisi o dersti anlamıyor ... biz de artık salıyorduk hocam hani ders bitsin de evimize gidelim, sınavdan bir hafta önce çalışırız sınava gireriz diyorduk (ÖA21_Almanca_2006, Konum 114)*”, “*Genelde slayt üzerinden teorik bilgi anlatılır, sorusu vardır konuşur yoksa öğretmen çıkar ama bazı eğitim derslerinde gerçekten öğrenci hani arkadan destekleniyor sen ne düşünüyorsun veya bir etkinlik düzenleniyor (ÖA38_İngilizce_2018, Konum 96)*”, “*Ben bunu hocamın sağladığını düşünüyorum bir yerde. Çünkü öğrenci aynı, dersler hangi öğrenciye bakacak olursanız bir yerde sıkıcıya bağlanıyor. Bunu bence hoca sağlıyor. (ÖA43_Almanca_2018, Konum 98-100)*” ifadeleri de bu bulguyu örneklendirmektedir.

Sınıfların kalabalık oluşu ve dönüt verilmemesi öğretmen adaylarının derste katılımını ve motivasyonunu etkileyen etmenler arasında gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri “*kalabalık sınıflarda gerçekten hiç katılmıyordum yani hocam çünkü sesimi bile duyuramıyordum (ÖA16_İngilizce_2006, Konum 96)*”, “*Zaten bizim en büyük problemimizdi yani bir şekilde hani hocalarımızın zamanı mı yok*

bilmiyorum ama bir ölçmeyi yapıyoruz evet ama geri dönüt sürekli problem yaşıyoruz. Ben zaten sadece eğitimde değil, bölümde de bu geri dönüt problemi yaşadım. (ÖA17-Matematik_2006, Konum 52)”, “bir makale vermişti bize ... okumayacağını bildiğimiz için hani çok da böyle uğraşmadık yani hatta açıkçası. (Okumayacağını nereden biliyordun?) Çünkü sınıfta en az 50 kişi vardı, başka girdiği bir sürü sınıf daha var. Başka hani yüzlerce öğrenci var. Herkesin işte en az 2 sayfalık ödevini okuyamayacağı için yani. (ÖA23_İngilizce_2006, Konum 90-92)”, “sınıf kalabalık oluyor genelde eğitim derslerinin problemi bu bence. O yüzden pek soru cevaba gidemiyor hocalarımız. (ÖA40_Fransızca_2018, Konum 112)” ifadeleri ile örneklendirilebilir.

Derslerin İşlevselliği

Öğretmen adaylarının görüşleri her dersin öğretmenliğe katkısı açısından ele alınmış, programlar arasındaki benzer ve farklı görüşler vurgulanmıştır. Dersler 2018 yılında uygulamaya konulan programın adıyla anılmış, diğer programlardaki durumu ayrıca açıklanmıştır. Ayrıca 2018 programında eklenen dersler öğretmen adaylarının görüşlerine paralel olarak birlikte sunulmuştur.

Eğitime giriş

Eğitime Giriş; 1997 programında Öğretmenlik Mesleğine Giriş, 2006 programında ise Eğitim Bilimine Giriş adıyla yer almaktadır. Derslerin saati 2018 yılındaki değişiklik ile azaltılmış olmakla birlikte, ders içerikleri benzerdir (Tablo 5).

Tablo 5.

Eğitime Giriş Dersi Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3+0	“Eğitim bilimine ilişkin temel kavramlar; Eğitimin niteliği; Eğitimin amaçları; Eğitim sürecinin özellikleri; Eğitimin temelleri: Tarihi temeller, Felsefi temeller, Psikolojik temeller, Sosyal temeller; Eğitimde alternatif perspektifler; Sınıf ve okul ortamı; Türk eğitim sistemi: Amaçları, İlkeleri, Türk eğitim sisteminde örgün eğitimin aşamaları; Öğretmenlik mesleği: Öğretmen eğitimi, Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen nitelikleri, yeterlikleri ve görevleri” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Eğitim Bilimine Giriş	3+0	“Eğitimin temel kavramları; bir bilim olarak eğitimin temelleri: felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik; eğitimin tarihsel gelişimi, eğitim bilimlerinde yöntem, eğitimin işlevleri; eğitim bilimleri bakış açısıyla toplumsal değişme ve yenileşme; bir meslek olarak öğretmenlik, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Eğitime Giriş	2+0	“Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar; eğitimin amaçları ve işlevleri, eğitimin diğer alanlarla ve bilimlerle ilişkisi; eğitimin hukuki, sosyal, kültürel, tarihi, politik, ekonomik, felsefi ve psikolojik temelleri; eğitim bilimlerinde yöntem, bir eğitim ve öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf; öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler; yirmi birinci yüzyılda eğitimle ilgili yönelimler.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Öğretmen adayları arasında Eğitime Giriş dersine yönelik temel kavramların verildiği, giriş niteliğinde bir ders olduğu görüşü baskındır. Bu bulguya yönelik görüşlere “*Öğretmenlik mesleğine giriş tanıtım dersiydi daha çok. (ÖA1_İngilizce_1997, Konum 119)*”, “*...temel kavramları öğrendiğimizi hatırlıyorum derste. Daha çok eğitim nedir öğretim nedir hani bunları öğrendiğimizi hatırlıyorum. (ÖA27_Sosyal_2006, Konum 22)*”, “*...eğitim nedir öğretim nedir işte örgün yaygın öğretim nedir? Genellikle bu terimleri öğrendiğimiz bir ders olarak hatırlıyorum ben yani bilgiye dayalı bir dersti. (ÖA34_BÖTE_2018, Konum 16)*” ifadeleri örnek verilebilir.

Dersin mesleki bilgiye katkısı açısından tüm programlarda olumlu ve olumsuz görüşler yer almaktayken 2018 programı ile derse verilen önemin arttığı, derse ve işlenişine dair daha olumlu görüşlere yer verildiği söylenebilir. Olumlu görüşler “*O ders de güzeldi. Hocamız sürekli fikirlerimizi soruyordu. Çok böyle alakasız gibi gelecek bir konudan giriyordu mesela o dönem bir pop şarkıcısı vardı onun şarkısını açıyordu dikkatimizi çok iyi çekiyordu gerçekten başarılıydı. (ÖA24_Fransızca_2006, Konum 42)*”, “*o ders benim için ilk başta çok çekindiğim bir dersti. İlk günden itibaren hocamız çok enerjik çok heyecanlıydı ve bizi de derse katmaya aktif hâle getirmeye çalışıyordu. (ÖA26_Sınıf_2006, Konum 12)*”, “*...bize böyle çok yönlü bakmayı işte bir şeyi eleştirmeyi ve direkt kabul etmemeyi işte eğitim hayatımız boyunca karşılaşılabileceğimiz durumları işte öğretmenlikte nelerle uğraşacağız onlar hakkında çok öyle çok örnekler üzerinden işlenmişti. (ÖA42_Fransızca_2018, Konum 28)*” ifadeleri ile örneklendirilebilir. Olumsuz görüşleri etkileyen durumlar çoğunlukla ÖMB derslerinin önemsenmemesi, öğrenme ortamı ve sınıfın kalabalık olması iken olumlu görüşler öğretim elemanının tutumu ve dersin çoğunlukla düz anlatımla işlenmesine rağmen öğrencilerin de katılımının sağlanmış olmasından kaynaklanmaktadır. Olumsuz olan görüşler “*Öğretmenlik mesleğine giriş dersinde çok tanım ezberlemiştim yani ve ezberlediğim dersi sınavdan çıkmadan unuttum (ÖA7_Sosyal_1997, Konum 114)*”, “*çok fazla hatırlamıyorum bile dersin içeriğini... (ÖA12_İngilizce_1997, Konum 196-197)*”, “*...yarın öğretmen olsam eğitim bilimine giriş dersinden hatırlayacağım çok bir şey yok. Bana bir şey kattığını düşünmüyorum. (ÖA18_Sosyal_2006, Konum 19-21)*” ifadeleri ile belirtilmiştir.

Eğitim psikolojisi

Eğitim Psikolojisi dersi 2006 ve 2018 yılında uygulamaya konulan programlarda aynı adla, 1997 programında ise Gelişim ve Öğrenme adıyla yer almıştır. İçeriklerinin benzer olduğu görülürken, 2018 programı ile ders saati ikiye düşürülmüştür (Tablo 6).

Tüm programlardaki öğretmen adayları tarafından dersin öğrenci özellikleri ve gelişim dönemlerine dair bilgi ve farkındalık kazandırdığı ifade edilirken, gerçek yaşam ve özel alan ile ilişkilendirme konusunda etkili bulunmuştur. Farklı programlardaki öğretmen adayı görüşlerine “*Öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmek gerçekten çok işe yarıyor. Mesela eu ikinci dönem işte ilköğretime gittik.*

Birinci dönem liseye gittik. Burdaki farkı direk görebiliyosunuz. Birisi somut işlemler dönemindeyken diğzerinin soyut işlemler döneminde olduğunu. Buna göre davranmanız gerektiğini öğretiyö mesela (ÖA1_İngilizce_1997, Konum 128)”, “Gelişim psikolojisi evet bize katkı sağladı yani öğrencinin seviyesine inebilmemiz için onların bazı yeterliklerini bilmemizde fayda vardı. Onların neyi bilip bilmediğini, hazırbulunuşluklarını... (ÖA8_BÖTE_1997, Konum 93)”, “Eğitim psikolojisi de çok faydalı bir ders olduğunu düşünüyorum, o davranışı, yaptığı kuramlar, o kuramların neden ortaya atıldığı, örnekler hepsi bir sınıfta bir şeyi anlatırken neden kullanmam gerektiğini aşıladı bana. (ÖA24_Fransızca_2006, Konum 22)”, “Öğretmenlik becerileri için katkı sağladığımı düşünüyorum çünkü insan psikolojisini bilmemiz lazım öğretmen öğrenci ilişkisi için de önemli bir bölüm. (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 40)”, “...Bir öğrencinin neler hissedebileceği, o yaş grubundaki öğrencinin yetenekleri, özellikleri, neler yapabileceği bunlar çok değinilen şeylerdi. (ÖA33_Almanca_2018, Konum 20)”, “Eğitim psikolojisi, öğrencilere yaklaşımı, hangi öğrenciye göre yaklaşacağımızı öğretiyordu bize, nasıl yaklaşacağımızı öğretiyordu. (ÖA41_BÖTE_2018, Konum 32)” görüşleri örnek verilebilir.

Tablo 6.

Eğitim Psikolojisi Dersi Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Gelişim ve Öğrenme	3+0	“Çeşitli yönlerden insan gelişimi: bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel gelişim, öğrenme yaklaşımları ve süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar; kişilik gelişimi: psikoseksüel gelişim, benlik kuramı; öğrenme: davranışçı yaklaşım, klasik koşullanma, edimsel koşullama, model alarak öğrenme; bilişsel yaklaşım: algı, bellek, dikkat, öğrenme yaklaşımlarının okul öğrenmelerinde kullanımı” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Eğitim Psikolojisi	3+0	“Eğitim ve eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri; çocuk ve ergen gelişimi: Fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişim; öğrenme: Öğrenmeyi etkileyen faktörler; günümüzde öğrenme kuramları: davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı kuramlar, beyin temelli öğrenme kuramları; etkili öğretim ve etkili öğretimi etkileyen faktörler: motivasyon; bireysel farklılıklar ve öğrencilerin grup içindeki davranışları” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Eğitim Psikolojisi	2+0	“Psikolojinin ve eğitim psikolojisinin temel kavramları; eğitim psikolojisinde araştırma yöntemleri, gelişim kuramları, gelişim alanları ve gelişim süreçleri; gelişimde bireysel farklılıklar, öğrenmeyle ilgili temel kavramlar; öğrenmeyi etkileyen faktörler, eğitim-öğrenme süreçleri çerçevesinde öğrenme kuramları; öğrenme sürecinde motivasyon.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Dersi etkili bulmadığını belirten öğretmen adayları tarafından özellikle bu durumun kalabalık sınıflarda almış olmalarından kaynaklandığını belirtmiş ve bunun yanında dersin kuramsal oluşu, sınavların yapılma şekli ile derste etkileşimin olmayışı da ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri “... çok teorik. Nasıl desem eğitim dersleri böyle nasıl uygulamalı bir ders değil de hocam yani sonunda bir teste tabi tutuluyoruz. Herhangi geçmemiz gereken bir ders olarak görüyoruz (ÖA17-Matematik_2006, Konum 30)”, “eğitim psikolojisini ilk aldığım derste, dersi

geçmiştim ancak hiç gene dediğim gibi meraklıyım psikolojiye, hiç yeterli bulmamıştım aldığımız dersi. Çünkü çok kalabalıktı, herkes en öndekiler dersi dinliyordu en öndekilerle öğretmen işliyordu. Ben dersi geçmeme rağmen tekrardan aldım. (ÖA18_Sosyal_2006, Konum 23)”, “psikoloji dersinde çok bir etkileşim olamamıştı ha olduğumuz zamanlar da oldu benim de katıldığım zamanlar oldu ama çok kalabalık olduğu için ve farklı bölümlerle de bir arada ders gördüğümüz için biraz sıkıntıydı o dersler hani çok verimli olduğunu düşünmüyorum. O dersten hiçbir şey hatırlamıyorum desem yeridir yani. (ÖA35_Matematik_2018, Konum 28)” ifadeleri ile örneklendirilebilir.

Sınıf yönetimi

Sınıf Yönetimi dersi tüm programlarda aynı adla yer almış, ders saatlerinde değişiklik olmuştur. 2018 programında ders içeriğinde ise eklemeler yapılmıştır

Tablo 7.

Sınıf Yönetimi Dersi Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Sınıf Yönetimi	2+2	“Öğrenci davranışını etkileyen etkenler: sosyal etkenler, psikolojik etkenler; sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama; sınıfta zaman kullanımı, sınıfın düzenlenmesi, güdüleme; iletişim, yeni bir döneme başlangıç; sınıfta olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma; sınıf içi davranış sorunları ve geliştirilecek önlemler” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Sınıf Yönetimi	2+0	1997 programı ders tanımı ile aynı (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Sınıf Yönetimi	2+0	“Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar; sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları; sınıf kuralları ve sınıfta disiplin; sınıf disiplini ve yönetimiyle ilgili modeller; sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi, sınıfta iletişim ve etkileşim süreci; sınıfta öğrenci motivasyonu; sınıfta zaman yönetimi; sınıfta bir öğretim lideri olarak öğretmen; öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi; olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması; okul kademelerine göre sınıf yönetimiyle ilgili örnek olaylar.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

(Tablo 7).

Sınıf Yönetimi dersine ilişkin 2006 ve 2018 yılı programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri çoğunlukla olumluyken, 1997 programında çoğunluğu (sekiz öğretmen adayı) dersin etkili olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Derse ilişkin olumlu görüşü bulunan öğretmen adayları dersin etkili şekilde işlendiğini ve dersin öğretim elemanının etkili olduğu belirtmişlerdir. Öte yandan derste daha fazla gerçek yaşam örneklerine yer verilmesi, teorik kısımların çok yoğun olmaması gerektiği yönünde de görüşler bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu görüşleri “*Tabi ki çok büyük katkısı oldu bana sınıf yönetiminin. Onları kullanıyorum. (ÖA11_Sınıf_1997, Konum 312)*”, “*Aldığım en eğlenceli derslerden biriydi. (ÖA13_Fransızca_1997, Konum 66)*”, “*Sınıf yönetimi. Hocam şimdi şöyle; sınıf yönetimi dersinde de yani aslında şöyle; hocamız gerçekten de gerçek hayattan örnekler veriyordu bize hani ben o yönden zaten dersi hiç böyle kaçırmamaya çalışıyordum. (ÖA16_İngilizce_2006,*

Konum 52)”, “Sınıf yönetimi dersimiz çok güzeldi yani öğretmenimiz de çok iyiydi çünkü ve bizim sınıfımızı yöneterek aslında sınıf yönetimi nasıl yapılır onu öğretiyordu. (ÖA22_BÖTE_2006, Konum 52)”, “Evet, sınıf yönetimini de çok sevmiştim. Orada da en çok sevdiğim şey hani bizim öğretmenimiz ... Orada hani duruş, bir öğretmen duruşu nasıl olmalı hani şu şekilde bir duruş yani bizim öğretmenimiz bize gülümsemeye kadar anlattı (ÖA28_Almanca_2006, Konum 56)”, “Sınıf düzeniyle ilgili şeyler öğrenmiştik yani hani sıra düzeninden sınıftaki yapılacak etkinliklere kadar hepsi bağdaştırılmış ve ona göre bir şeyler öğrendik. Sınıfta sınıfı kontrol etmeyi öğrenmiştik ve bence çok önemli bir ders. (ÖA32_İngilizce_2018, Konum 60)” alıntıları ile örneklendirilebilir.

Dersin etkili olmadığı, çok kuramsal olduğu ve dersi hatırlamadıklarına dair görüşler ise “Sınıf yönetimi dersinde, belki bizim sınıfımızdan da kaynaklanıyo tabi ama eee sınıfın nasıl yönetilmeyeceğini de gördük aslında (ÖA2_Matematik_1997, Konum 238)”, “Çok fazla aslında o ders kapsamında naptığımızı şu an hatırlamıyorum ama aslında hani ne öğrenirsek öğrenelim sınıf kontrolünde bence pek etkili olmuyo. Tamamen hani sınıfın durumuna bağlı (ÖA5_Almanca_1997, Konum 184)”, “Sınıf yönetimi dersi almış olmam lazım evet ama hiç hatırlamıyorum. (ÖA18_Sosyal_2006, Konum 77)”, “Benim için bu ders hayal kırıklığıydı hatta sene başında dönem başında öğretmenimiz de söyledi ben gerçekten bu dersi uzun zamandır beklediğimi söylemiştim. Ama hiç beklediğim gibi olmadı işte teorik bilgilerle dolu bir dersti (ÖA38_İngilizce_2018, Konum 76)” ifadeleri ile örneklendirilebilir.

Öğretim teknolojileri

1997 programında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, 2006 programında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı adıyla teorik ve uygulamalı olarak 4 saat; 2018 yılında ise Öğretim Teknolojileri adıyla 2 saat teorik bir ders olarak yer almıştır. Öte yandan ders içeriklerinin bazı değişiklikler dışında benzer kaldığı görülmektedir (Tablo 8). Öğretim teknolojileri dersinde 1997 ve 2006 yıllarında uygulanan programlar için materyal hazırlama ve tasarlama vurgusu yapılırken 2018 yılında uygulamaya konulan programda teknoloji kullanımının ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle materyal tasarımı ve uygulamanın oluşu derse ilişkin görüşleri olumlu olarak etkilemiştir.

Özel alanla ilişkilendirme yapabilme, farklı materyallerin kullanımını gözlemleyebilme ve özellikle 2018 programındaki derse ilişkin teknoloji kullanımının öğrenilmesi dersin olumlu olarak nitelendirilen yönleridir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri “Materyal dersi oldukça eğlenceliydi ve en çok korktuğum derslerden biriydi aslında, yaratıcılığımıza pek güvenmiyorum çünkü. Ama çok güzel geçti o ders gerçekten ve en azından herkesin yaptığı şeyleri gözleyerek ha bu dersi şöyle de anlatabilirim düşüncesi oluştu hepimizde (ÖA2_Matematik_1997, Konum 215)”, “Kazanım gördüğümüzde şu materyali yapıp sınıfta uygulayabilirim gibilerinden hemen gözümüze geliyo. Yararlı olduğunu düşünüyorum (ÖA10_Sınıf_1997, Konum

104)”, “üç tane materyal yapmıştık bayağı uğraşmıştık o dersti çok seviyorum o yüzden materyal tasarlamayı tam olarak derste öğrendim sanırım. Her hafta uygulamalarla geçen bir dersti yani yaparak yaşayarak öğrendik. (ÖA26_Sınıf_2006, Konum 38)”, “Öğretim teknolojileri dersti de teknolojiyi alanımızda nasıl kullanacağımızı öğrenme açısından bize yine önemli katkılar sağlamıştı (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 74)”, “Öğretim teknolojileri, biraz beceri gerektiren bir dersti. Biz animasyon video yapmıştık derste. İlk başta çok korkutmuştu yani yapamam edemem gibisinden ama daha sonra çok fazla uygulama olduğunu öğrendik. Sınıflarda kullanabileceğimiz uygulamaların neler olduğunu öğrendik, akıllı tahtayı ne kadar verimli kullanabileceğimizi öğrendik. Bu tarz teknolojileri öğrenince evet kolay hâle geldi her şey. (ÖA32_İngilizce_2018, Konum 38)” ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 8.

Öğretim Teknolojileri Dersi Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2+2	“Öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar; çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı; öğretim teknolojileri yoluyla öğretim gereçlerinin geliştirilmesi: çalışma yapıkları, tepegöz saydamları, slaytlar, video gereçleri, bilgisayar temelli gereçler; eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2+2	“öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji gereksinimlerinin belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi (çalışma yapıkları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin durumu” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Öğretim Teknolojileri	2+0	“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler, güncel okuryazarlıklar, araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı, tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

2018 yılında uygulanan programda ders saatinin azaltılması nedeniyle bazı bölümlerde öğretmen adayları materyal tasarladıklarını belirtirken bazıları ise sadece rapor hazırladıklarını “Biz sadece o derste şey yaptık yani dersin ilk haftası teorik, daha sonrasında hocamız bize neler yapıldığını, hangi süreçlerden hangi aşamalardan bir materyal hazırlarken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatmıştı ve biz sadece kağıt üzerinde çok detaylı bir rapor hazırlamıştık yapacağımız materyaller

üzerine ve onları sınıfa hazırlamadan önce tanıtıp hocamızın tavsiyeleriyle değişiklikler yapıp rapor olarak sunmuştuk. Zaten başka bir şansımız da yoktu, iki saatlik bir derste sadece rapor hazırlayıp gerçek hayata dökmemiştik. (ÖA38_İngilizce_2018, Konum 42)” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Derse ilişkin olumsuz görüşü olan az sayıdaki öğrenci bu durumu materyal hazırlamanın gereksiz ve zahmetli oluşu, materyal tasarım sürecinde zorlandıkları, 2018 programındaki derse yönelik ise ek olarak teknoloji kullanımının sınırlı oluşu ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının görüşleri “*materyal falan yaptık elimizde böyle Türkiye haritaları felan geziyoduk. Enteresan ya. Yani insanlar çok para harcadı. Hiç gerek yoktu yani. (ÖA6_Sosyal_1997, Konum 214)*”, “*Gerçekten hocam çok faydalı bir dersti ama benim de o zaman hani eleştirdiğim bir yanı vardı dersin. Yani teknolojinin dahil edilmesi konusunda ders içinde pek fazla bir şey yoktu (ÖA16_İngilizce_2006, Konum 40)*”, “*Materyal tasarladık ama bu eski yöntemler kartonu kes yapıştır şeklinde bir şeydi. Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum o yönden. (ÖA40_Fransızca_2018, Konum 80)*” ifadeleri ile örnekendirilebilir.

Öğretim ilke ve yöntemleri – eğitimde ölçme ve değerlendirme

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi 2006 programında aynı adla yer almaktayken Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi Ölçme ve Değerlendirme adıyla programda yer almıştır. Ders içeriklerinin benzer şekilde oluşturulduğu görülmektedir (Tablo 9). 1997 yılında uygulanan programda ise iki dersin birleşimi biçiminde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi bulunmaktadır. Bu nedenle bulgularda iki ders birlikte ele alınmış, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ile ilgili bulgular da bu başlık altında sunulmuştur.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarından beşi dersi etkili bulduğunu, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi edindiğini ve ders planı yaptığını belirtirken dördü hiç hatırlamadığını ve dördü ise dersin etkili olmadığını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusu ders içeriğinde yer almasına karşın çoğunluğun bu konuyu hatırlamadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının görüşleri “*Valla hocam hatırlıyorum desem yalan olur. Ne yaptık, ne ettik. (ÖA6_Sosyal_1997, Konum 179)*”, “*2. Sınıfta aldık dersi, planlama değerlendirme... aslında çokça da uygulama yaptık yani işte hedeflerin hangi düzeyde olduğunu yazma, işte uygun yöntem teknik seçme falan baya bir uygulama yaptık ama yine de tam oturmamış yani bilemiyorum (ÖA9_BÖTE_1997, Konum 98)*”, “*Biz zaten ölçmeye dair hiç bi şey görmedik o derste (ÖA2_Matematik_1997, Konum 205)*”, “*en çok tabi ki ders planı yapmada katkısı oldu. Orda da bi plan hazırlamıştık. Daha böyle küçük bi plandı ama. Yine orda da öğretim yöntem teknikleri de vardı. Böyle işte rol oynama, işte problem çözme gibi çeşitli teknikleri görmüştük. onlara da katkısı oluyo tabi ama en çok katkısı ders planına oldu (ÖA1_İngilizce_1997, Konum 134)*”, “*tabi ki en büyük katkı o dersindi. Ya bi kere ders planı hazırlamayı o derste öğrendik. Hıhı Hesaplama işlemlerini öğrendik o derste. (Hesaplama?) Mod, medyan, ölçme,*

değerlendirmeyi öğrendik (İstatistik. Hıhı ölçme değerlendirme) Program geliştirmeyi. Çünkü hepsini kapsıyordu. Hıhı Öğretim tekniklerini öğrendik. (ÖA11_Sınıf_1997, Konum 224-228)” ifadeleri ile örneklendirilebilir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi 2006 yılı itibariyle kaldırılmış ders içeriği ikiye ayrılarak Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme konuları ayrı dersler olarak düzenlenmiştir. Bu uygulama ile birlikte öğretmen adayı görüşlerinin olumlu yönde değişmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 9.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme Dersleri Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3+2	“Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar; program geliştirme süreci; dersin planlanması: Yıllık plan, ünite planı, günlük plan; program tasarımının hazırlanması: Amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğretim yöntemi, teknik ve gereçlerinin seçilmesi, değerlendirme araçlarının hazırlanması; ölçme ve değerlendirme kavramları; başlıca değerlendirme yaklaşımları; test türleri: İzleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi; soru yazma teknikleri; not verme” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3+0	“Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç-gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ile öğretmen yeterlikleri” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
	Ölçme ve Değerlendirme	3+0	“Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarına değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme konularına” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2+0	“Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar; öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri; öğretimde hedef ve amaç belirleme, öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenleme; öğretim materyalleri, öğretimin planlanması ve öğretim planları; öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar, etkili okulda öğretim, öğrenme ve öğrenmede başarı; sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi.” (Anadolu Üniversitesi, 2018).
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2+0	“Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi; ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik) özellikleri; başarı testleri geliştirme ve uygulama, test sonuçlarının yorumlanması ve geri bildirim verme; test ve madde puanlarının analizi, değerlendirme ve not verme.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin 2006 ve 2018 yılı programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin farklı etkinliklerle işlendiğini, ders planı yaptıklarını ve bu sayede uygulamaya dair beceriler kazandıklarını, konuların özel alanları ile ilişkilendirildiğini belirtirken her iki programdan da bir öğrenci dersi hatırlamadığını; 2006 programından bir, 2018 programından ise iki öğretmen adayı dersin çok kuramsal olduğunu ve etkili olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular “*Bu ders zaten böyle şu anki sınıftaki öğrencilere sorsanız en unutamadığı derslerden birisidir çünkü bu derslerin öğretim yöntem ve teknikleri kavramını, öğretim yöntemlerinde tekniklerden duyduğu, ismini duyduğumuz keşfettiğimiz bir dersti bu ders. (ÖA15_Sosyal_2006, Konum 34)*”, “*Öğretim ilke yöntemleri dersi gerçekten faydalı oldu. Oradaki metotlar, ilgi çekme şu an tam net bir şekilde hatırlayamıyorum ama o ruhu aldığımı düşünüyorum. Birçok fikir sahibi oldum. (ÖA24_Fransızca_2006, Konum 22)*”, “*Öğretim ilke ve yöntemleri dersi de bizim ilerideki meslek hayatımızı şekillendirebilmek için neler yapabileceğimizi bilmek için önemli bir ders bence. (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 50)*”, “*öğretim ilke ve yöntemleri dersini o kadar iyi hatırlıyorum ki yani bir sürü öğretim yöntem ve teknikleri var ve bu bir sürü öğretim yöntem ve teknikleri aslında yeni nesil öğretmenler için artık diyorum ben çünkü yapılandırmacı yaklaşımda ilerlemesinde önemli bir rol oynuyor bence. Altı şapkalı başlık işte rol oynama, bunlar işte istasyon teknikleri aslında çocuğu eğlendirerek öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum. (ÖA31_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 32)*”, “*bu ders de güzel geçmişti, onda da işte dediğimiz gibi işte ilke ve yöntemlerinden bahsetmiştik ama pek bende bir şey olmamıştı yani derse yönelik o yüzden pek bir şey hatırlamıyorum bu konuda. (ÖA19_Fransızca_2006, Konum 50)*”, “*O dersle ilgili başka da hatırladığım farklı öğretim yöntemleri vardı ama belli başlı şeylere değinmiştim, belli başlı şeylere slayttan bakıp geçmiştik yani hepsi çünkü çok fazla vardı zaten. (ÖA17-Matematik_2006, Konum 34)*”, “*Hoca dersi anlatıyordu ve bitiyordu. Hiç sunum falan yapmadık, sınavda da normal testti yani sınavımız çok zorlamamıştı. O yüzden üstüne çok çalışmadığım için de hatırlamıyorum muhtemelen. (ÖA32_İngilizce_2018, Konum 30)*” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin görüşlere bakıldığında ise hem 2006 hem de 2018 programında öğrencilerin bir kısmı dersi önemli görürken bir kısmı ise çok sayısal olduğu ve tüm içeriğin gerekli olmadığı düşüncesinde olduğu söylenebilir. Dersin gerekli ve önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşlerine örnek olarak “*O dersin de büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum, o ders olmadan da düşünülemez bir sonuca varamayız bir değerlendirme yapma argümanlarımız olmaz elimizde. (ÖA20_Matematik_2006, Konum 38)*”, “*Bu puanlama sistemleriyle ilgili sınıftaki ders içi puanlar olsun, sınav puanları olsun onlarla ilgili şeyler öğreniyoruz ve evet gerekli, çok gerekli olduğunu düşünüyorum. (ÖA32_İngilizce_2018, Konum 58)*” ifadeleri gösterilebilir. Dersi zor bulan, etkili işlenmediğini düşünen ve bazı konuları gerekli görmeyen öğretmen adayları ise görüşlerini “*Öğretmenlik açısından şimdi ben yarın öğretmen olsam gerçekten öğrensem bile ölçme ve değerlendirme dersindeki şeyleri gerçekten özümsemem bile çok kullanacağımı düşünmüyorum çünkü test sorularını da çok destekleyen biri değilim. Oradaki işte matematiksel*

hesaplamalar ya da oranlara da çok dikkat edeceğimi düşünmüyorum. (ÖA18_Sosyal_2006, Konum 67)”, “benim matematikle aram pek iyi değildir zaten. Ama bu ders yani fena değil öyle söyleyebilirim ama çok işime yarayacağını hiç düşünmedim açıkçası hatta derse çalışırken sınavlara falan ya da ödevleri yaparken hep şey diye düşünürdüm; bu kadarı da hani gereksiz artık. Biraz fazla bu kadarı da, asla hiç kullanacağım bir şey değil bunlar diye düşündüm yani. (ÖA23_İngilizce_2006, Konum 66)” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 2006 ve 2018 programlarında aynı adla ve ders saati ile uygulamaya konmuş, 2018 programında ders içeriği genişletilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Dersi Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
2006	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2+0	“Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri; eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk Eğitim Sisteminin yapısı; yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi; okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler; okula toplumsal katılım” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2+0	“Eğitim sistemlerinin oluşumu ve Türk eğitim sisteminin yapısı; Türk eğitim sistemini düzenleyen temel yasalar; Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurt dışı örgütü; Türk eğitim sisteminde öğretim kademeleri; Türk eğitim sisteminde insan gücü, fiziki, teknolojik ve finansal kaynaklar; Türk eğitim sisteminde reform ve yenileşme girişimleri; örgüt-yönetim teorileri ve süreçleri; sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul; insan kaynağının yönetimi; öğrenci özlük işleri; eğitim ve öğretimle ilgili işler; okul işletmeciliğiyle ilgili işler; okul, çevre, toplum ve aile ilişkileri; Türk eğitim sistemi ve okulla ilgili güncel tartışma ve yönelimler.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

2006 programında dersi almış olan yedi öğrenciden ikisi etkili olduğunu, Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtirken diğer öğrenciler dersin işlenişinin etkili olmadığını, okul yönetimi hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekli olmadığını ve konuların ilgilerini çekmediğini belirtmişlerdir. 2018 programında ise öğretmen adaylarının yarısı etkili ve yararlı bir ders olduğunu belirtirken; diğer yarısı konuları çok gerekli görmediklerini, başka bir dersle birleştirilebileceğini, sınıf yönetimine benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin görüşler “*Bu süreçte daha önce eğitimin nasıl bir süreçlerden geçtiğini görme fırsatımız oldu, okuma fırsatımız oldu. Bu anlamda güzel bir şey. Faydalanabileceğimiz geçmiş örneklerimiz oldu öyle diyeyim (ÖA20_Matematik_2006, Konum 44)*”, “*Türk eğitim sisteminin geçmişten bugüne nasıl geçtiğini, nasıl işlendiğini öğrenmiştik. O yünden yararlı bir dersti bizim için. (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 108)*”, “*Türk eğitim sistemlerini anlatan yani sırf eğitim sistemini anlatan bir ders. Hatta bunlar bu dersi aldıktan sonra ben şeyi de çok sorgulamaya başladım kendi açımdan. (ÖA31_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 44)*”, “*Yani çok fazla ilgi duyamadım o derse karşı, galiba*

benim dikkatimi çekmedi. Biraz tarih de vardı o dersin içinde sistem takip. (ÖA29_Sınıf_2006, Konum 52)”, “Bizim ilgi odağımız sınıf yönetimi, sınıf ki biz sınıf yönetimini kesinlikle almalyız ama okul yönetimini idareci olmak isteyen biri değilsek çok bir gerek olduğunu düşünmüyorum, eğitim hayatımızda kullanmayız daha doğrusu o şekilde söyleyeyim. (ÖA35_Matematik_2018, Konum 62-63)”, “Slayt oku öğrenciler dinlesin, bir şey paylaştığın zaman da öğrenci bir şey paylaştığı zaman da çok da dikkate alınmadığı zaman açıkçası ders çok da ilgi çekici değil. (ÖA36_Sınıf_2018, Konum 60)” görüşleriyle örneklendirilebilir.

2018 programında yer verilen diğer ÖMB dersleri

2018 yılında uygulamaya konulan programda, önceki programlarda olmayan çeşitli ÖMB derslerine yer verilmiştir. Bu dersler arasından Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Eğitimde Araştırma Yöntemleri ile Türk Eğitim Tarihi derslerinin içerikleri Tablo 11’de sunulmuştur. Tüm dersler iki teorik ders saati şeklinde uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmakla birlikte, özellikle olumsuz görüşlerin ortak noktası ders içeriklerinin öğretmenlik alanı ile ilişkilendirilememesi, derslerin birbiri ile ve özellikle Eğitime Giriş dersi ile benzer oluşu, ayrı bir ders olarak alınmasının gerekli görülmemesi, derslerin etkili şekilde işlenmemesidir. Bu bulgular öğretmen adaylarının “[Türk Eğitim Tarihi dersi] Benim için çok zordu çünkü yine dersler öğretmen anlatıyor öğrenci dinliyor ve sınava hazırlanıyor şeklinde geçmişti. Yani bizim herhangi bir söz konusu olmamıştı, sadece birkaç tartışma konusu açılmış ve onlara katılmıştık. ...Sadece sınava çalışıp sınavı geçtim. O yüzden çok bir şey hatırlamıyorum. (ÖA32_İngilizce_2018, Konum 46)”, , “... Yani ahlak ve etik dersinde ahlak ve etik adına bir şey öğrenebildim mi dersiniz yok. Ki zaten bence ahlak ve etiğin üniversitede olması biraz gereksiz gibi. Neden? Yani ahlak ve etiği üniversite düzeyine gelmiş bir öğrenciye öğretilir mi? Ki zaten ahlak öğretilir bir şey midir? Yani biraz sıkıntılı gibi yani. Çok da sağlıklı bulmuyorum açıkçası özellikle etik kısmını geçerse ahlak kısmının üniversiteye gelmiş bir öğrenciye ders olarak verilebilmesi biraz bilmiyorum gereksiz gibi. (ÖA36_Sınıf_2018, Konum 98-100)”, “Eğitim sosyolojisini çok hatırlayamıyorum şu an ama eğitime giriş dersiyle paralel gibi olduğumu hatırlıyorum yanılmıyorsam. (ÖA37_İngilizce_2018, Konum 38)”, “[Araştırma Yöntemleri] bu dersi de hani akademik lisansüstü eğitim için gerekli olan bir ders çünkü hani bu dersin benzerini şeyde almıştık, biz bilim ve etik dersinde aldık mesela bu dersler hep birbirine benziyor böyle akademik bir makalede hani tezde çalışmalarımız olursa bize büyük fayda sağlayacak dersler çünkü hani birçok ekşiğimiz varmış. Birçok intihal yapıyormuşuz birçok komple üzerine biz hani onların basit bir şey sanıyormuşuz ama onlar büyük suçmuş mesela onları öğrendik, yazım kurallarını öğrendik birçok mesela bu makalede tezde. Bunların büyük etkisi oldu bana yani birçok arkadaşımız olmuştur eminim ama bunları kullanabileceğimiz zaman meslek hayatımız olduğunu düşünmüyorum çünkü lisansüstü eğitim yapmadığımız sürece bizim bunlarla çok bir

ihtiyacımız olduğunu düşünmüyorum açıkçası. (ÖA35_Matematik_2018, Konum 94)”, “öğretmenlik hayatımda hani ben felsefeyi nasıl kullanacağım da hani bu dersi alıyoruz diye düşündüm. Çok fazla mesela lisede de felsefe aldık felsefe dersi görmüştük, orada işte Immanuel Kant görmüştük işte idealar dünyası falan bir sürü şey görmüştük. Ama mesela şu anda da hani eğitim fakültesini aldığımız derste de onları gördük hani eğitim kısmını uyarlamadık, sadece felsefe kısmını aldık. Eğitim felsefesi ama dersin ismi. Uyarlamayınca benim için birazcık o havada kaldı o yüzden çok yararlı olmadı yani benim için o ders. (ÖA42_Fransızca_2018, Konum 20)” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Olumlu görüşü olan öğretmen adaylarının görüşlerine örnek olarak “Eğitim sosyolojisi dersi de bizim için çok yararlı bir dersti. Çünkü toplumla alakalı olan her şey eğitimi de ilgilendiriyor o yüzden bence önemliydi. (ÖA30_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 42)”, “[Türk Eğitim Tarihi dersinde] biz eğitimci olarak bazı şeyleri bilmemiz gerekiyor hani alan tamam benim hani coğrafya tarihi vatandaşlık bilmem gerekiyor ama şimdi sen bir eğitimcisin ama eğitim tarihiyle ilgili eğitimin öncesi sonrası şu anki hani karşılaştırma olarak da çok önemli. (ÖA31_Sosyal Bilgiler_2018, Konum 40)”, “[Araştırma Yöntemleri] Bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiğini, bir araştırma yapılırken hangi aşamaların izlenmesi gerektiğini, içeriğin nasıl hazırlanması gerektiğini yani bu kaynak taraması olsun şu olsun bu olsun hani bu tarz şeyleri çok net aldığım bir dersti (ÖA33_Almanca_2018, Konum 54)”, “[Eğitim Felsefesi] gelişen dünyada öğrencilerin bulunduğu konuların eğitime yansımalarını çok güzel irdelememizi sağladığını düşünüyorum o derste (ÖA39_Matematik_2018, Konum 34)”, “[Eğitimde Ahlak ve Etik] nasıl bir öğretmen olmamız gerektiği ve bunun üzerine ne nasıl olmalı, ne nasıl olmamalı işte nasıl yönetilmeli nasıl yönetilmemeli hani sınıf yönetimiyle de mesela bağdaştığı konular var. Tamamen onun üzerine olduğu için onun öğretmenliğe çok büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum (ÖA43_Almanca_2018, Konum 84)” görüşleri verilebilir.

Tablo 11.

2018 programında yer verilen diğer ÖMB dersleri (Anadolu Üniversitesi, 2019)

Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
Eğitim Sosyolojisi	2+0	“Sosyolojinin temel kavramları: Toplum, sosyal yapı, sosyal olgu, sosyal olay vd.; sosyolojinin öncüleri (İbn-i Haldun, A. Comte, K. Marx, E. Durkheim, M. Weber vd.) ve eğitim görüşleri; temel sosyolojik teoriler (işlevselcilik, yapısalcilık, sembolik etkileşimcilik, çatışma kuramı, eleştirel teori, fenomenoloji ve etnometodoloji) açısından eğitim; toplumsal süreçler (sosyallaşma, sosyal tabakalaşma, sosyal hareketlilik, sosyal değişim vd.) ve eğitim; toplumsal kurumlar (aile, din, ekonomi, siyaset) ve eğitim; Türkiye’de sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin gelişimi (Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nurettin Topçu, Mümtaz Turhan vd.); kültür ve eğitim; sosyal, kültürel, ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul.”
Eğitim Felsefesi	2+0	“Felsefenin temel konuları ve sorun alanları; varlık, bilgi, ahlak/değerler felsefesi ve eğitim; temel felsefi akımlar (idealizm, realizm, natüralizm, ampirizm, rasyonalizm, pragmatizm, varoluşçuluk, analitik felsefe) ve eğitim; eğitim felsefesi ve eğitim akımları: Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, eleştirel/radikal eğitim; İslam dünyasında ve Batıda bazı felsefecilerin (Platon, Aristoteles, Socrates, J. Dewey, İbn-i Sina, Farabi, J. J. Rousseau vd.) eğitim görüşleri; insan doğası, bireysel farklılıklar ve eğitim; bazı siyasi ve ekonomik ideolojiler açısından eğitim; Türkiye’de modernleşme sürecinde etkili olan düşünce akımları ve eğitim; Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri.”
Eğitimde Ahlak ve Etik	2+0	“Ahlak ve etikle ilgili temel kavramlar ve teoriler; etik ilke, etik kural, iş ve meslek ahlakı/etiği; sosyal, kültürel, ahlaki, etik yönleriyle öğretmenlik mesleği; eğitim ve öğrenme hakkı eğitim, öğretim, öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeler; eğitim paydaşlarıyla (işverenler/yöneticiler, meslektaşlar, veliler, meslek kuruluşları ve topluma) ilişkilerde etik ilkeler; eğitim/okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin ahlaki/etik sorumlulukları; iş ve meslek hayatında etik dışı davranışlar; Türkiye’de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenlerle ilgili etik düzenlemeler; okulda ve eğitimde etik dışı davranışlar, etik ikilemler, sorunlar ve çözüm yolları; okulda ahlak/etik eğitimi ve etik kurullar; ahlaki/etik bir lider olarak okul müdürü ve öğretmen.”
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2+0	“Araştırma yöntemleriyle ilgili temel kavramlar ve ilkeler; araştırma süreci (sorunu fark etme, problemi ve örnekleme belirleme, veri toplama ve analizi, sonuçları yorumlama); veri toplama araçlarının genel özellikleri; verilerin analizi ve değerlendirilmesi; makale, tez ve veri tabanlarına erişim; araştırma modelleri ve türleri; bilimsel araştırmalarda temel paradigmlar; nicel ve nitel araştırma desenleri; nitel araştırmada örneklem, veri toplama, verilerin analizi; nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik; makale ya da tez inceleme, değerlendirme ve sunma; araştırma ilkelerine ve etiğine uygun araştırma raporu hazırlama; eğitimde aksiyon (eylem) araştırması.”
Türk Eğitim Tarihi	2+0	“Türk eğitim tarihinin konusu, yöntemi ve kaynakları; ilk Türk devletlerinde eğitim; ilk Müslüman Türk devletlerinde eğitim; Türkiye Selçukluları ve Anadolu Beyliklerinde eğitim; Osmanlı Devleti’nde eğitim: İlk yenileşme hareketlerine kadar eğitim sistemi; 13-18. yüzyıllarda Osmanlı coğrafyası dışındaki Türk devletlerinde eğitim; Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’a kadar eğitimde yenileşme hareketleri; Tanzimat’tan Cumhuriyete modern eğitim sisteminin kuruluşu; geleneksel eğitimin yeniden düzenlenmesi; 19-20. yüzyıllarda Avrupa’daki diğer Türk devlet ve topluluklarında eğitim; millî mücadele döneminde eğitim; Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim: Türkiye eğitim sisteminin temelleri, yapısı, kuruluşu ve gelişimi; başlangıcından bugüne öğretmen yetiştirme süreci; 21. yüzyılda Türk dünyasında eğitim; ortak hedefler, dil ve alfabe birliği, ortak tarih yazma çalışmaları.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitimi programlarının önemli boyutlarından biri olan ÖMB dersleri ve bu derslerin işlenişine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin üç farklı program üzerinden ele alındığı bu çalışmada, geçen 20 yıllık sürede derslere verilen önemin artması yönünde olumlu gelişmeler yaşanmasına karşın derslerin işleyişi ve yaşanan sorunlara dair çok fazla yol alınmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitiminde temel öğretmenlik bilgisi, alana dair içerik ve öğretim becerilerinin kazandırılması önemlidir (Koçyiğit ve Eğmir, 2019). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine önemli katkılar sağlayan ÖMB derslerine önem verme durumunun artmış olması, dersleri mesleki beceriler için gerekli ve yararlı görmeleri önemli bir sonuçtur. Öte yandan dersleri önemli ve verimli görmeyen ya da önemli görmesine rağmen verimli bulmayan öğretmen adaylarının bu görüşlerine dair sunduğu gerekçelerin üç öğretmen eğitimi programı arasında farklılık göstermiyor olması da dikkat çekicidir.

ÖMB derslerinin işlenişine yönelik görüşler arasında da üç programın uygulanışı açısından bir farklılık olmadığı; öğretmen adaylarının benzer konularda eleştirilerini yinelerken, benzer konularda ise olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin işleniş ve derse katılım açısından olumlu görüşler arasında belirli derslerde yöntem-teknik kullanımının etkili oluşu, öğretim elemanları ile iletişim ön plana çıkmaktadır. Derslere ilişkin eleştiriler ise kuramsal oluşu, sıklıkla düz anlatım yönteminin kullanılması, sınavların genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşması ve zor olmaması nedeniyle etkili bulunmayışı, öğretim elemanlarının işledikleri derslere uygun davranışlar sergilememesi, sınıfların kalabalık oluşunun dersi ve işlenişini etkilemesi konularında yoğunlaşmaktadır. Bu durum derslerin etkililiğinin programın içeriği kadar öğretim elemanlarının niteliği, yeterlikleri ya da derslerin işlenişini farklılaştırmaya verdikleri önem ile büyük ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının, etkili öğretmenlik davranışlarına sahip olmaları önemli görülmekte (Erginer vd., 2009; Goubeaud & Yan, 2004; Şen & Erişen, 2002; Yüksel, 2004) ve derslerin etkililiğinin artırılması yönündeki çabasının mesleki yeterlikleri kazandırma açısından etki sağlayacağı (Kutluca vd., 2007; Ünver & Demirel, 2004) düşünülmektedir. Öğretim elemanı yeterliklerinin öğrenme sürecinde belirleyici olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma da (Akcaoğlu vd., 2020; Uygur & Yanpar-Yelken, 2019; Yavuz vd., 2015) bu sonucu destekler niteliktedir. Düz anlatım yönteminin kullanım şekli, öğrenci sunumlarından yararlanılması her programda öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip oldukları konulardır. Bu durumun yöntem-tekniklerin kullanım şekli ile ders içi etkinliklerde öğretim elemanlarının sınıf yönetiminden kaynaklandığı görülmüştür. Er ve Öztekin (2011) tarafından öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin olumlu tutumlarının düşük olması ile ilişkilendirilen nedenler arasında derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bu sonuçlar ÖMB derslerinin etkililiğinin öğretmen adaylarının bu derslerin gerekliliğinin farkında olmaları ile ilişkili olacağını (Yüksel, 2004) ortaya koymaktadır. Aynı zamanda derslerde uygulamaya yönelik örneklerin olduğu, farklı öğretim yöntem-tekniklerinin kullanıldığı, öğrenme

süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı durumlarda öğretmen adaylarının daha olumlu yaklaşımları görülmektedir (Ekici, 2008; Ünver & Demirel, 2004). Araştırmada ÖMB derslerinde sınıfların kalabalık oluşunun öğretim elemanlarını geleneksel yöntemlerle dersi işlemeye yönlendirdiği hem de öğretmen adaylarının derslere ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da kalabalık sınıfların dersin niteliğini ve öğrencilerin gelişimini etkilediği yönünde sonuçlar yer almaktadır (Karakaya vd., 2019). Koçyiğit ve Eğmir (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretim üyesi yetersizliğinin öğretmen eğitiminde niteliğe dair çeşitli sorunlara yol açtığı vurgulanmıştır. Derslerin niteliği ve öğretim elemanlarının süreci daha etkili yürütebilmesi adına öğretmen eğitimi programında yer alan derslerin sınıf kontenjanlarının etkileşimi engellemeyecek sayıda tutulması önemli görülmektedir. ÖMB derslerinde sınavların zor olmaması ve etkili bulunmaması da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Türkan ve Çetin (2022) tarafından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada da geleneksel sınavların kullanılmasının öğrencileri ezberle yönelttiği, sınavların kolay oluşu ve öğrenci seviyesine uygun olmaması bir sorun olarak dile getirilmiş ve bu durumun işlenen dersleri önemsizleştirdiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına dersler özelinde bakıldığında öğretmen adaylarının görüşlerine göre mesleki becerilerin edinilmesine en fazla katkı sağlayan dersler arasında Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Sınıf Yönetimi dersleri olduğu söylenebilir. Bu derslerin uygulamaya dair örnekler içermesi, özel alanla ilişkilendirilmesi ve öğrenci katılımının sağlanması yönünden daha etkili bulunduğu söylenebilir. Öğretim teknolojileri dersi açısından derste teknoloji vurgusunun artırılması öğretmen adayları tarafından olumlu bulunmakta öte yandan teknoloji entegrasyonundan yeterince yararlanılmaması eleştirilmektedir. Buna karşın dersin saati azaltılarak, materyal tasarlama uygulamasının kaldırılmış olması dersin olumlu görülen yönlerinden birini ortadan kaldırmaktadır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında da ÖMB derslerinin teorik olarak yürütülmesi, öğretmen adayları tarafından önemli görülen uygulama etkinliklerinin kaldırılmasının eleştirildiği görülmektedir (Dönmez Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020). Diğer dersler açısından bakıldığında ise her ders için olumlu ya da olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları bulunmaktadır. Eğitime Giriş dersine ilişkin öğretmen aday görüşlerinin 2018 programında ders alan öğretmen adaylarınca daha olumlu olması programın iyileştirildiği biçiminde yorumlanabilir. Ders saatinin düşürülmesine karşın derslerin daha aktif ve öğrenci katılımı sağlanarak işlenmiş olması dikkat çekicidir. Eğitime Giriş dersinin kuramsal bir ders olmaktan çıkarılıp, öğretmen adaylarının alanı tanıması için bir fırsat olarak kullanılması ve ders programının da bu doğrultuda yapılandırılması önemli görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tüm programlarda dersin sayısal oluşuna vurgu yapıldığı ve öğrencilerin bir kısmının dersi yararlı bulmakla birlikte işlenen konuların tamamının öğretmen olduklarında kullanılmayacağına dair düşüncenin de sürdüğü görülmektedir. 2006 ve 2018 programları ile verilmeye başlanan Türk Eğitim Sistemi

ve Okul Yönetimi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ahlak ve Etik ve Eğitimde Araştırma Yöntemleri derslerine ilişkin görüşlere bakıldığında ise içeriğin yararlı olduğu ve bir öğretmen adayı olarak bilinmesi gerektiği biçiminde olumlu görüşler olduğu diğer taraftan öğretmen adaylarının çoğunluğunun ders içeriklerini öğretmenlik alanı ile ilişkilendiremediği, diğer derslerle benzer ve birleştirilebileceği görüşünde olduğu ve derslerin etkili işlenmediği biçiminde görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez Yapucuoğlu ve Gündoğdu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarında da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, bir taraftan öğretmen adaylarının farklı bakış açılarına sahip olması olumlu ve önemli görülürken diğer taraftan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının ders çeşitliliğine uygun olmayışı, bazı derslerin birleştirilebileceği, içeriklerin güncel olmayışı gibi nedenlerle eleştirildiği görülmektedir. Farklı derslerin programda yer almasından çok öğretmen adayları için işlevsel olacak bilginin ne olacağı, nasıl sunulacağı üzerinde düşünülmesi önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik çeşitli araştırmalarda en gerekli görülen ve olumlu tutuma sahip olunan dersler arasında Sınıf Yönetimi, Eğitim Psikolojisi ve Öğretim İlke ve Yöntemleri (Süral, 2015; Er & Öztekin, 2011); en az gerekli görülen ve düşük olumlu tutuma sahip olunan dersler arasından Eğitim Bilimine Giriş, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersi (Akcaoğlu vd., 2020; Er & Öztekin, 2011) olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının benzer görüşlere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumun derslerin işlenişi ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirme ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında hem ÖMB derslerine verilen önem hem de derslerin işlenişi ve işlevselliği açısından olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir. Bunun yanında 20 yıllık süre zarfında yapılan program değişikliklerine rağmen programın uygulanışında benzer sorunların sürüyor olması düşündürücüdür. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarının uygulanışına ilişkin özel alan ve ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanları arasında iş birliği kurulması, programın fakülteye yeni başlayan öğretmen adaylarına tanıtılması ve derslerin mesleğe olan katkılarına dair farkındalık sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir. Derslerin işlenişine dair öğretim elemanlarının farklı yöntem-tekni ve materyal kullanımına dair örnekler sunması, öğrenme-öğretme süreçlerinin zenginleştirilmesi öğretmen adaylarının nitelikli bir süreci deneyimlemesi açısından önemlidir. Öğretmen eğitimi veren kurumların yirmi birinci yüzyıl becerilerinin edinilebileceği zengin öğrenme ortamları sunması öğretmen adaylarının nitelikli eğitimine yönelik gereklilikler arasındadır (Coşkun, 2022). Öğretmen eğitimi programlarında ve ÖMB derslerinde geçmişten bugüne gerçekleştirilen düzenlemeler, öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlar, öğretmen adaylarının derslere yönelik beklentileri dikkate alındığında lisans programlarının eğitim fakülteleri tarafından geliştirilmesi önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Gerek önceki uygulamaları ele alan araştırma sonuçları gerekse fakülteler özelinde gerçekleştirilecek yeni çalışmalar ile geçmiş uygulamalardan

dersler çıkarılmalı, var olan sorunlar ve çözümleri saptanmalı, paydaşların görüşleri de temel alınarak program geliştirme çalışmalarına süreklilik kazandırılmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, yazarın “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Doktora tezi Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 080545 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir. Bu çalışmanın üretildiği doktora tez çalışmasında destek veren ve katkıda bulunan danışmanım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM’a teşekkür ederim.

Çıkar Çatışması ve Etik

Araştırmamın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim. Araştırma sürecinde tüm etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143–160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379503> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 23-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mauefd/issue/57315/556902> Erişim Tarihi: 01.08.2023
- Akcaoğlu, M. Ö., Külekçi, E. ve Mor-Dirlik, E. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından meslek bilgisi derslerinin gereklilik düzeyi ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (16), 545-566. DOI: 10.18009/jcer.739602 Erişim Tarihi: 22.09.2022
- Anadolu Üniversitesi. (2019). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2019-2020 öğretim yılı lisans programları kataloğu. <https://www.anadolu.edu.tr/ogrenci-isleri/orgun-bilgi-ve-belgeler/universite-katalogu> Erişim Tarihi: 22.11.2022
- Anadolu Üniversitesi. (2010). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2010-2011 öğretim yılı lisans programları kataloğu. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Anadolu Üniversitesi. (2005). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2004-2005 öğretim yılı lisans programları kataloğu. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61474/917968> Erişim Tarihi: 23.11.2022
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın*. 3(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.31.38> Erişim Tarihi: 03.08.2023

- Creswell, J., W. ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Beşinci baskıdan çeviri. (E. Karadağ Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 31-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133048> Erişim Tarihi: 18.09.2022
- Dönmez Yapucuoğlu, M ve Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin karşılaştırmalı nitel bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 33-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/56976/689004> Erişim Tarihi: 20.09.2022
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1), 111-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166028> Erişim Tarihi: 18.09.2022
- Er, O. K. ve Öztekin, A. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Balıkesir üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 179-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6008/80110> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Erginer, E., Erginer, A., Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1497/18111> Erişim Tarihi: 18.09.2022
- Goubeaud, K., Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The teacher educator*, 40(1), 1-16.
- Gömlüksiz, M. N., L. Mercin, İ. B. ve Atan, U. (2006). Okul deneyimi II. dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri). *Eğitim Araştırmaları*, 23, 148-158. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/61974/> Erişim Tarihi: 16.09.2022
- Karakaya, F., Uzel, F., Gül, A., ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373-396. doi: 10.17152/gefad.447385 Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-13.
- Kavcar, C. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. Eğitimde yüksek öğretmen okulları deneyimi sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (23-25 Haziran 2005). http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc Erişim Tarihi: 04.04.2006
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. doi: 10.29329/mjer.2019.218.19 Erişim Tarihi: 01.08.2023
- Kumral, O., ve Saracaloğlu, S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 106-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185614> Erişim Tarihi: 23.09.2022

- Kutluca, T., Birgin, O., Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 89-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16685/173385> Erişim Tarihi: 25.09.2022
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26116/275135> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özkan, H. H., Albayrak, M ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Üçüncü baskıdan çeviri. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S.A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme (ss. 137-179)*. PegemA Akademi.
- Süral, S. (2015). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vuruşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21481/230214> Erişim Tarihi: 16.09.2022
- Şen, Ş. H., Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6766/91036> Erişim Tarihi: 15.09.2022
- Taşkın Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(II), 165-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132916> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Turan Güllaç, Esin. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575. Doi: 10.24315/tred.1065688
- Türkan, A. & Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 164-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uad/issue/72147/933764> Erişim Tarihi: 23.11.2022
- Uygur, M. ve Yanpar-Yelken, T. (2019). Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi (uzman temelli odak grup çalışması). *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, -1(1), 12-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/727160> Erişim Tarihi: 14.11.2022
- Uzuner, Y. (2007). Baş makale: özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000092 Erişim Tarihi: 14.11.2022

- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 188-195.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Yalçın, S. ve Şengül-Avşar, A. (2014). Eğitim fakültesi meslek bilgisi derslerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2). <https://doi.org/10.21031/epod.71470>
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8610/107252> Erişim Tarihi: 09.09.2022
- Yavuz, M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/20864/223881> Erişim Tarihi: 24.09.2022
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1935/506> Erişim Tarihi: 14.09.2022
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. basım. Seçkin yayıncılık.
- Yin, R., K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. Üçüncü baskıdan çeviri. (İ. Günbayı Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları..* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf Erişim Tarihi: 24.09.2022
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 171-200.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. baskı). Yenişehir Pegem Akademi

Extended Abstract

Significant updates and changes were made in teacher education programs implemented in education faculties in Türkiye in 1997, 2006 and 2018. When the arrangements made from past to present in teacher education programs and in professional teaching knowledge (PTK) courses, the problems experienced by the

instructors, and the expectations of the teacher candidates for the courses are taken into consideration, the development of undergraduate programs by the faculties should be considered as an important opportunity. For this reason, the current study is considered important in terms of addressing the learning-teaching process of PTK courses for three different teacher education programs and discussing three different teacher education programs implemented in the process of approximately 20 years based on stakeholder views.

The aim of this study is to analyze the teaching of the PTK courses included in the regulations in teacher education undergraduate programs conducted in 1997, 2006 and 2018, based on the opinions of teacher candidates.

The study was designed as a case study. Typical case sampling was used in the selection of the environment in which the study would be conducted, and the study was carried out at Anadolu University Faculty of Education. The data of the study were collected through voluntary participation of a total of 44 teacher candidates. Within the scope of the study, semi-structured interviews were conducted with the teacher candidates, and document analysis related to course content was used. Induction method was used for the interview data collected during the study process, whereas descriptive analysis was used for the documents.

The findings regarding the opinions of the teacher candidates related to the PTK courses are presented under the themes of “Importance of the Courses”, “Teaching the Course” and “Functionality of the Courses”. When the views of the teacher candidates are compared according to the programs, it can be said that the views on the necessity of the courses increased and that the courses were regarded as a professional necessity. It was revealed that there was no significant difference between the views of teacher candidates according to the programs, and that they expressed similar situations in a similar way. When the views of the teacher candidates under the sub-theme of ‘Use of Method, Technique and Material’ are analyzed, it is seen that the courses were mostly theoretical, direct instruction method was frequently used; besides, question and answer technique was used, and presentations were made by the students. On the other hand, it was also stated that different methods and techniques such as group work, discussion and station were used in some of the courses. There are differences between the views of teacher candidates about the methods and techniques used in the courses. The teacher candidates thought that the courses in which they participated, and their opinions were taken were more effective. It is also seen that the way the instructor teaches the course and uses methods-techniques is also at the forefront in affecting the views of the teacher candidates about participation in the course.

The fact that the teacher candidates attach increased importance to PTK courses and that they see the courses as necessary and useful for their professional skills is an important result. Among the positive opinions in terms of teaching the courses and participation in the course, effective use of methods-techniques in certain courses and

communication with the instructors come to the prominence. The criticisms on the courses focus on the issues such as their theoretical nature, the frequent use of direct instruction method, ineffectiveness of the exams, instructors' not behaving in accordance with the courses they teach, crowded classrooms' affecting the course and its teaching. This situation reveals that the effectiveness of the courses is significantly related to the quality of the instructors, their competencies, or the importance they attach to differentiating the teaching of the courses as well as the content of the program. It was concluded in the study that the crowded classrooms in PTK courses not only led the instructors to teach the course with traditional methods but also negatively affected the views of the teacher candidates about the courses. For the instructors to increase the quality of the courses and to manage the process more effectively, it is considered important to keep the classroom quotas in a number that will not prevent interaction. When the results of the study are analyzed in terms of the courses, it can be said that according to the opinions of the teacher candidates, the courses that make the most contribution to the acquisition of professional skills are Educational Psychology, Teaching Principles and Methods, and Instructional Technologies and Classroom Management. When the results of the study are analyzed in terms of other courses, it is seen that there are teacher candidates who expressed positive or negative opinions for each course. When the results of the research are analyzed in general, it can be said that there have been positive developments in terms of both the importance given to PTK courses in general and the teaching and functionality of the courses. In addition, it is thought-provoking that similar problems still remain in the implementation of the program despite the program changes made over a 20-year period. In this respect, it can be said that it is necessary to establish cooperation among the instructors who conduct the specific field and PTK courses regarding the implementation of teacher education programs, to introduce the program to teacher candidates who have recently started the faculty, and to raise awareness about the contributions of the courses to the profession. Similarly, it is important for the instructors to present examples for the use of different methods, techniques, and materials regarding the teaching of the courses, and to enrich the learning-teaching processes in order for the teacher candidates to experience a qualified process.

Kariyer Uyumluluğu ile Yaşam Doyumu ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü

Gürcan Şeker*, Burhan Çapri**

Makale Geliş Tarihi: 28.03.2023

Makale Kabul Tarihi:08.07.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1272345

Öz

Bu çalışmanın amacı, beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireylerin kariyer uyumluluğu ile umut, yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık gibi pozitif psikolojik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, umudun, yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık ile kariyer uyumluluğu arasında, aracı rolünün test edildiği bir model önerilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 336 üniversite öğrencisinden (251 kadın, 85 erkek) oluşmaktadır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla 'Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Kısa Formu, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Yaşam Doyumu ölçeği ve Sürekli Umud Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24.0 ve AMOS programları ile yapılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve yol analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, kariyer uyumluluğu ile umut, yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Umudun aracılık rolüne ilişkin hipotez model test edilmiş ve elde edilen bulgular, umudun hem yaşam doyumu hem de psikolojik sağlamlık ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide aracı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer uyumluluğu, umut, yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, beliren yetişkinlik

The Mediator Role of Hope in the Relationship Between Career Adaptability and Life Satisfaction and Resilience

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between career adaptability of individuals in emerging adulthood and positive psychological characteristics such as hope, life satisfaction and resilience. For this purpose, a model is proposed in which the mediator role of hope between life satisfaction, resilience and career adaptability is tested. The study group of the research consists of 336 university students (251 female, 85 male). In order to collect data within the scope of the research, 'Career Adaptability Scale-Short Form, Brief Resilience Scale,

* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde, Türkiye, gurcanseker@ohu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6633-7859](https://orcid.org/0000-0002-6633-7859)^{ID}

** Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin, Türkiye, burhancapri@gmail.com, ORCID: [0000-0002-6812-4785](https://orcid.org/0000-0002-6812-4785)^{ID}

Kaynak Gösterme: Şeker, G. & Çapri, B. (2023). Kariyer uyumluluğu ile yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide umudun aracı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1274-1292.

Life Satisfaction Scale and Continuous Hope Scale' were used. Data analysis was done with SPSS 24.0 and AMOS programs. Correlation analysis and path analysis techniques were used in the analysis of the data. The findings obtained as a result of the analyzes reveal that there is a positive and significant relationship between career adaptability and hope, life satisfaction and resilience. The hypothesis model regarding the mediating role of hope has been tested and the findings show that hope has a mediating effect on the relationship between both life satisfaction and resilience and career adaptability.

Keywords: *Career adaptability, hope, life satisfaction, resilience, emerging adulthood*

Giriş

Bireylerin işlerini etkili ve verimli bir biçimde sürdürebilmesi amacıyla değişen kişisel ihtiyaçlara, çevrenin taleplerine ve karşısına çıkan fırsatlara sürekli bir biçimde uyum sağlaması beklenmektedir. Bu gibi beklentilerin farkına varan kariyer alanı uzmanları, kariyer uyumluluğu ile ilgili çalışmalarda dikkate değer ilerleme sergilemişlerdir (Savickas vd., 2009).

Super ve Knasel ilk olarak 1981'de kariyer uyumluluğu terimini bir yetişkinin "değişen iş ve çalışma koşullarıyla başa çıkmaya hazır olması" olarak tanımlamışlardır (Hartung vd., 2008). Daha sonra Savickas (1997) kariyer olgunluğu terimi yerine kariyer uyumluluğu kavramını kullanmayı tercih etmiştir ve kariyer uyumluluğunu, bir bireyin mevcut ya da beklenen mesleki gelişim görevleri, mesleki geçişler ve iş yaşamında karşılaştığı küçük ya da büyük travmalarla başa çıkmak için kullandığı psikososyal kaynaklar şeklinde tanımlamıştır (Savickas, 1997). Kariyer yapılandırma kuramı, kariyer uyumluluğunun dört temel boyuta sahip olduğunu ileri sürmektedir: ilgi, kontrol, merak ve güven. *İlgi*, geleceğe yönelik duyulan kaygı ile bireylerin ileriye bakmalarına ve bundan sonra olabileceklere hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. *Kontrol*, bireylerin öz disiplini, çaba ve sebat kullanarak kendilerini ve çevrelerini şekillendirmekten sorumlu olmalarını sağlamaktadır. *Merak*, kişiyi çeşitli durumlarda ve rollerde kendisi hakkında düşünmeye sevk etmektedir. *Güven* ise, kariyer kararları verme sürecinde karşısına çıkan engellerle baş edebilme konusunda yeterliliğini ifade etmektedir (Savickas & Porfeli, 2012).

Kariyer yapılandırma kuramını temel alan kariyer danışmanlığının öncelikli amacı, bireyin değişen fırsatlar ve engeller karşısında kendi gelişimini daha etkin bir şekilde sürdürebilmesi için kariyer uyum düzeyini artırmaktır (Savickas, 2002). Kariyer uyum yeteneği yüksek olan ergenler ya da yetişkinler, kendini ve çevreyi keşfetme, bilinçli karar verebilme ve plan yapma ile ilgili olumlu tutuma sahip olma gibi özelliklere sahiptirler (Savickas, 1997).

Kariyer uyumluluğu ile ilgili literatüre bakıldığında; kişilik özellikleri (Arıkan, 2022; Eryılmaz & Kara, 2017; Jiang, 2017; Nilforooshan & Salimi, 2016; Woo, 2018; Zacher, 2014), gelecek yönelimi (Cabras & Mondo, 2018; Ginevra & diğ., 2016; 2018; Öztemel & Yıldız-Akyol, 2021) ve pozitif psikolojik özellikler (Bölükbaşı,

2017; Büyükgöze-Kavas, 2016; Hirschi, 2009; Marcionetti & Rossier, 2017; Othman vd., 2018; Santili ve diğ., 2017) ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkilerin son yıllarda sıklıkla çalışıldığı görülmektedir.

Kariyer Uyumluluğu ve Yaşam Doyumu

Yaşam doymu kavramı, yaşam kalitesinin subjektif bir bileşenini ifade etmektedir. Yaşam kalitesi kavramının çok boyutlu tanımını tam olarak karşılamasa da, insanların yaşamları hakkında öznel bilişsel yargılarına atıfta bulunduğu için yaşam doymu kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır (Schalock & Felce, 2004). Bireylerin yaşam doymuları üzerinde etkili olan birçok faktör arasında iş kaybı ya da iş geçişleri de güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir (Lucas, 2004) Bireyin bir işinin olması ve o işle ilgili beklenen görevleri yapabileceğine olan inancının yüksek yaşam doymu ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Haar vd., 2014).

Yaşam doymu son yıllarda kariyer uyumluluğu ile ilişkisi incelenen pozitif psikolojik özelliklerden birisidir. Yaşam doymu ve kariyer uyumluluğu ile ilişkisi incelenen çalışmalardan (Bölükbaşı & Kırdök, 2019; Ghosh vd., 2019; Ginevra vd., 2018; Hirschi, 2009; Marcionetti & Rossier, 2021; Santili vd., 2014; Yağın vd., 2022) elde edilen bulgular, yaşam doymu ve kariyer uyumluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Hirschi (2009), tarafından yapılan boylamsal çalışma, zaman içerisinde kariyer uyumluluğunda görülen artışın, yaşam doymundaki artışı yordadığını ortaya koymaktadır.

Kariyer Uyumluluğu ve Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik açıdan sağlamlık, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları önemli problemlere ve travmatik deneyimlere karşın, olumlu bir uyum göstererek yaşamına devam edebildiği dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Luthar & Cicchetti, 2000). Masten ve diğerleri (2006) ise, psikolojik sağlamlığı, kişinin gelişimini, istikrarını ve canlılığını tehdit eden zorluklarla karşılaştığında harekete geçmek için gereken enerjiyi ve gücü hızla geri kazanma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Kariyer gelişim alanında psikolojik sağlamlık kavramının kullanımı pozitif psikoloji yaklaşımına dayanmaktadır. Yani sorunlu durumlara ilişkin risk faktörlerini belirlemek yerine, bireyin stresli durumların üstesinden gelmesine yardımcı olmak için güçlü yanlarını ortaya çıkarmaya dayalı bir yaklaşıma vurgu yapar (Barto vd., 2015).

Yapılan çalışmalar psikolojik sağlamlık ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Büyükgöze-Kavas, 2016; Santili vd., 2020; Xu vd., 2020). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin kariyer uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla baş etme konusunda daha esnek ve başarılı olabildiklerini göstermektedir (Bimrose & Hearne, 2012).

Kariyer Uyumluluğu ve Umud

Umud, bireyin ulaşmayı planladığı hedefler hakkındaki düşünce süreçleri, bu hedeflere ulaşmak için sahip olduğu motivasyon ve isteklilik olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda umud, belirsiz bir kavram değil, günlük yaşamda amaçların önemi ve gerekliliği üzerine inşa edilmiş bir düşünce sistemidir (Snyder, 1995).

Umud, kariyer gelişimi ve başarısı için önemli psikolojik kaynaklardan biridir (Hirschi, 2014; O'Brien, 2003). Niles (2011) tarafından geliştirilen umud odaklı kariyer gelişim modeli, umudun kariyer gelişim sürecindeki etkisine ilişkin önemli argümanlar ortaya koymaktadır. Bu model, bireyin kendini tanıması, hedef belirlemesi ve kariyer planları yapması vb. kariyer gelişim sürecinde umudun önemli bir belirleyici faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Savickas ve Porfeli (2012) de, umudun kariyer uyumluluğu boyutları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

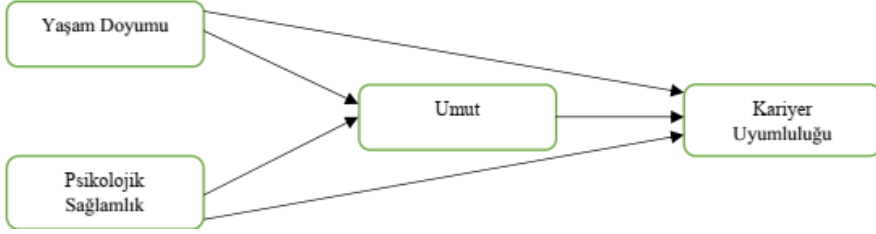
Santili ve diğerleri (2014) tarafından engelli işçilerle yapılan çalışma, umud ile kariyer uyumluluğunun dört boyutu (ilgi, kontrol, güven ve merak) arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve umud faktörünün, kariyer uyumluluğu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Literatürde umud faktörünün kariyer uyumluluğu ile ilişkisini ve umudun kariyer uyumluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusunu ortaya koyan çalışmaların (Büyükgöze-Kavas, 2016; Çelik, 2020; Othman vd., 2018) yanı sıra; umudun kariyer uyumluluğu ile ilişkili değişkenler arasında aracılık rolünü üstlendiği birçok çalışma (Bölükbaşı, 2017; Di Maggio vd., 2022; Korkmaz & Cenkseven-Önder, 2019; Santili vd., 2014;2017) yer almaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalar da göstermektedir ki, pozitif psikolojik özellikler kariyer uyumluluğunun yordanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma kapsamında da beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireylerin sahip olduğu psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve umud gibi psikolojik kaynakların kariyer uyumluluğu ile ilişkisi incelenmiştir. Arnett (2000), beliren yetişkinliği, ergenlik ve yetişkinlik dönemi arasında olan ve Amerikan toplumunda yaklaşık 18-25 yaş aralığını kapsayan bir dönem olarak tanımlamıştır. Farklı toplumlarda araştırmacılar bu dönemin yaş aralıklarını toplumların özelliklerine göre belirlemeye çalışmışlardır. Türkiye'de beliren yetişkinlik döneminin yaklaşık olarak 19-26 yaş aralığını kapsadığı (Atak & Çok, 2007) belirtilmektedir. Yaşam boyu devam eden kariyer gelişim sürecinin önemli bir aşaması, üniversite öğrencilerinin de içinde yer aldığı, beliren yetişkinlik dönemidir. Birçok genç için stresli ve belirsizliğin yoğun olduğu bir dönem (Furlong & Cartmel, 2007) olan beliren yetişkinlikte gençlerden özellikle işlerini ve ilişkilerini koordine etmeleri ve kariyerlerini inşa etmeleri beklenmektedir (Shanahan & Longest, 2009). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), genç nüfusta işsizlik oranları verileri ile genç nüfusu 15-24 yaş grubu aralığı ile tanımlamaktadır (TÜİK, 2023). Yaş aralığı dikkate alındığında bu nüfusun önemli bir bölümünü beliren

yetişkinlerin oluşturduğu görülmektedir. Gerek iş yaşamında yer almaları gerekse okuldan işe geçiş aşamasında olmaları nedeni ile bu çalışmanın beliren yetişkinler örnekleminde yürütülmesi çalışmanın özgün yanlarından biri olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, beliren yetişkinlerin kariyer uyumluluklarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve umut gibi pozitif psikolojik özelliklerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, umudun aracı değişken olduğu bir model önerilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Önerilen (hipotez) model

Önerilen modele (şekil 1) dayanılarak oluşturulan aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Beliren yetişkinlerin psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları kariyer uyumluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.
2. Beliren yetişkinlerde umut, kariyer uyumluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.
3. Beliren yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide umudun aracı rolü bulunmaktadır.
4. Beliren yetişkinlerde yaşam doyumu ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide umudun aracı rolü bulunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, beliren yetişkinlerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam doyumu ve umut gibi pozitif psikolojik özelliklerinin kariyer uyumluluğu ile ilişkisinin incelendiği ilişki modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardır (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilen, 336 öğrenci (251 kadın, 85 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmanın üniversite öğrencileri örnekleminde

yürütülmesinde, bu yaş döneminin beliren yetişkinlik dönemini kapsamı ve örneklemeden verilerin toplanması konusundaki kolaylık önemli bir etken olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil olan katılımcıların yaş aralığı 18 ile 26 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.25'tir.

Veri Toplama Araçları

Kariyer uyum yetenekleri ölçeği-kısa form

Savickas & Porfeli (2012) tarafından geliştirilen, dört alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği, Maggiori ve Diğerleri (2015) tarafından daha geniş örneklemlerde rahat bir biçimde uygulanabilmesi amacıyla 12 maddelik bir yapıya dönüştürülerek Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Kısa Formu adını almıştır. Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Kısa Formu'nun Türk kültürüne uyarlama çalışmaları farklı dönemlerde farklı araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Işık vd., 2018; Zorver & Yeşilyaprak, 2021). Bu çalışma kapsamında Işık ve diğerleri (2018) tarafından yapılan ölçek uyarlaması kullanılmış ve ilgili yazarlardan ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlama çalışması, üç farklı yaş gruplarından oluşan (lise-üniversite ve yetişkin örneklemleri) bağımsız örneklem grupları üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları lise örnekleminde .07 ile .85, üniversite örnekleminde .76 ile .90 ve yetişkin örnekleminde ise .80 ile .91 arasında bulunmuştur (Işık vd., 2018). Yapılan analizler sonucunda farklı örneklem gruplarında Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin, orijinal formda yer alan dört faktör ve on iki maddeli yapı ile benzer psikometrik özellikler gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kariyer uyum yeteneği düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Uzun formda olduğu gibi ölçek 'Güçlü Değil' ve 'Çok Güçlü' arasında beşli likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır (Işık vd., 2018). Bu çalışma kapsamında kariyer uyum yetenekleri toplam ölçek puanı kullanılmış ve yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği, bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek amacıyla Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçek "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde bir puanlamaya sahiptir. Altı maddeden oluşan ölçekten alınan yüksek puanlar, psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunun geliştirilme süreci dört farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin uyarlanan formunun maddelerine ait faktör yükleri .63 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83 bulunmuştur (Doğan, 2015). Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Toplam beş maddeden oluşan ölçekte likert tipi derecelendirme kullanılmış ve cevaplar ‘hiç uygun değil (1) ile çok uygun (7)’ arasında 1 ile 7 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin maddelerinin faktör yükleri .71 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 35’tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir (Köker, 1991). Yaşam Doyumu Ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86 bulunmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği

Sürekli Umut Ölçeği, bireylerin umut düzeylerini belirlemek amacıyla Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiş, Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarından biri ‘alternatif yollar düşüncesi (4 madde)’, diğeri ise ‘eyleyici düşünce (4 madde)’ şeklinde isimlendirilmiştir. Kalan dört madde ise umut ile ilgisi olmayan dolgu maddelerinden oluşmaktadır. Likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı ölçekte puanlama 1 ile 8 puan arasında yapılmakta ve dolgu maddeleri puanlanmamaktadır. Toplam puan elde edilebilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 64’tür. Türkçeye uyarlanan formun maddelerine ait faktör yükleri .54 ile .91 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Sürekli Umut Ölçeğinin bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 bulunmuştur.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırma sürecine başlamadan önce ilk olarak Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan etik kurul izni (29/12/2020 tarih ve 039 sayılı kurul kararı) alınmıştır. Daha sonra gerekli uygulama izinleri alındıktan sonra veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin analizi SPSS 24.0 ve AMOS programları ile yapılmıştır. Bu çalışmada aracılık ilişkisi dolaylı etkiler yoluyla test edilmiştir. Aracılık etkisini incelemek için yol analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce tek değişkenli (univariate) normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının incelenmesi amacıyla, değişkenlerin çarpıklık ve basıklıkları incelenerek kontrol edilmiştir. Tek değişkenli (univariate) uç değerler için Z puanları hesaplanmıştır. Aracılık etkisi bootstrap (yeniden örnekleme) yöntemi ile hesaplanmıştır. Araştırma da hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öncelikle değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiş, daha sonra hipotezlerin test edilmesine ilişkin aracılık analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

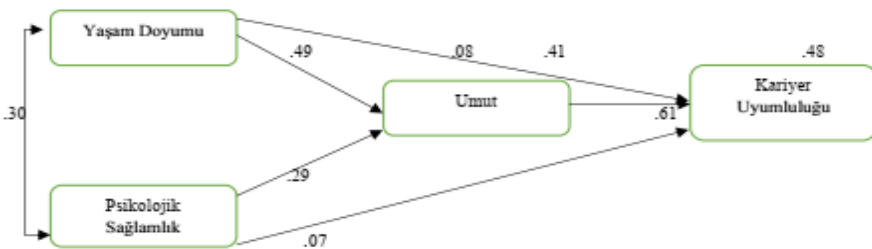
Tablo 1.

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

	Kariyer Uyumu	Yaşam Doyumu	Umut	Psikolojik Sağlamlık
Kariyer Uyumu	-			
Yaşam Doyumu	.452**	-		
Umut	.683**	.575**	-	
Psikolojik Sağlamlık	.359**	.301**	.435**	-

** $p < .01$

Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde; kariyer uyumluluğu puanları ile yaşam doyumu ($r=.45$, $p<.01$), umut ($r=.68$, $p<.01$) ve psikolojik sağlamlık ($r=.36$, $p<.01$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şekil 2’de aracılık modeline ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Korelasyon ilişkisine ilişkin bulgular ile birlikte sonraki aşamada yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin kariyer uyumluluğunu yordama düzeyini ilişkin bulguları elde etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yaşam doyumu ($B = .43$, $t = 7.647$) ve psikolojik sağlamlığın ($B = .39$, $t = 4.948$) kariyer uyumluluğunun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) ilişkin bulgular ise, yaşam doyumunun ($\beta = .38$) beliren yetişkinlerin kariyer uyumluluğu üzerinde psikolojik sağlamlığa ($\beta = .24$) göre daha önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 2. Aracılık modeli

Tablo 2.
Hipotezlerin Testlerine İlişkin Yol (Path) Analizi Bulguları

Doğrudan Etkiler		B	SH	β	Z	p
Yaşam doyumu	→ Umut	.79	.07	.49	11.070	.00
Psikolojik Sağlamlık	→ Umut	.65	.10	.29	6.528	.00
Umut	→ Kariyer Uyumu	.43	.04	.61	11.786	.00
Yaşam Doyumu	→ Kariyer Uyumu	.10	.06	.08	1.706	.09
Psikolojik Sağlamlık	→ Kariyer Uyumu	.11	.07	.07	1.601	.11

Tablo 2’de doğrudan etkilere ilişkin bulgulara bakıldığında; yaşam doyumu ($\beta=.49$, $p<.01$) ve psikolojik sağlamlığın ($\beta=.29$, $p<.01$) umudun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Umut ($\beta=.61$, $p<.01$) ise kariyer uyumluluğunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Modelde umut değişkeni varken hem yaşam doyumu ($\beta=.08$, $p>.05$) hem de psikolojik sağlamlık ($\beta=.11$, $p>.05$) kariyer uyumluluğunun anlamlı bir yordayıcısı değildir. Modelde yer alan değişkenler kariyer uyumluluğunun varyansının %48’ini açıklamıştır. Yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık umudun varyansının %41’ini açıklamıştır.

Tablo 3.
Hipotezlerin Testlerine İlişkin Yol (Path) Analizi Bulguları (Devamı)

Dolaylı Etkiler		B	β	% 95 GA
Yaşam doyumu	→ Umut → Kariyer Uyumluluğu	.34	.30	.27-.43
Psikolojik sağlamlık	→ Umut → Kariyer Uyumluluğu	.28	.17	.21-.37

Yaşam doyumunun umudun aracı rolüyle kariyer uyumluluğu üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = .30$, $p<.01$) anlamlı olduğu görülmektedir. Güven aralığının .27 ile .43 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik sağlamlığın umudun aracı rolüyle kariyer uyumluluğu üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = .17$, $p<.01$) anlamlı olduğu görülmektedir. Güven aralığının .21 ile .37 arasında olduğu belirlenmiştir. Aracı değişken olan umut değişkeni modele girdikten sonra hem yaşam doyumu ($\beta=.08$, $p>.05$) hem de psikolojik sağlamlığın

($\beta=.11$, $p>.05$) kariyer uyumluluğu üzerinde direkt etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre hem yaşam doyumunu hem de psikolojik sağlamlık ile kariyer uyumluluğu arasında umudun aracı bir rol üstlendiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kariyer uyumluluğunun yordayıcısı olarak yaşam doyumunu, psikolojik sağlamlık ve umut gibi pozitif psikolojik özellikler incelenmiştir.

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgulara sırasıyla bakıldığında; psikolojik sağlamlığın beliren yetişkinlerin kariyer uyumluluğunun pozitif yönde anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Psikolojik sağlamlık, bireylerin kariyer gelişim sürecinde zorlu koşullarla karşılaştığında duruma uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran ve bireyi uyum sağlayabilme konusunda cesaretlendiren olumlu değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Masten & Tellegen, 2012). Literatürde yer alan birçok çalışmadan (Büyükgöze-Kavas, 2016; Santili vd., 2020; Xu vd., 2020) elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarını destekler biçimde psikolojik sağlamlık ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırıcı çalışmaların gerek okuldan işe geçiş sürecinde gerekse iş yaşamının ilk yıllarında karşı karşıya kalabilecekleri kariyer uyum süreçlerini kolaylaştırıcı bir rolü olabileceği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu, yaşam doyumunun kariyer uyumluluğunun pozitif yönde anlamlı yordayıcısı olduğudur. Kariyer yapılandırma teorisi, kişisel hedeflerin öznel iyi oluşla nasıl bağlantılı olduğu ile tutarlı bir biçimde, çalışmanın genel yaşam doyumunu ve bireylerin mutluluğunu nasıl kolaylaştırabileceğini anlamayı amaçlar (Hartung & Taber, 2008). Literatürde yer alan benzer birçok çalışmada yaşam doyumunu, yaşam kalitesi, iyi oluş gibi kavramlar ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişki ortaya konulmuştur (Cabras & Mondo, 2018; Di Maggio vd., 2022; Hirschi, 2009; Johnston vd., 2016; Santilli vd., 2017; Soresi vd., 2012). İşlerin yolunda gideceğine ve gelecekte hedeflerine ulaşabileceklerine yönelik inanç gençlerin yaşamdan aldıkları doyumunu arttırabilmektedir (Wilkins vd., 2014). Bu bağlamda, gençlerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların, yaşam doyumlarını arttırmaya katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Çalışmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bir diğer bulgu, umudun beliren yetişkinlerin kariyer uyumluluğunun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Umudun yordayıcı değişken olarak incelendiği çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında, bu çalışmadan elde edilen bulguları destekleyen araştırma sonuçları benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Korkmaz ve Cenkseven Önder (2019),

lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada umudun kariyer uyum yeteneklerinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir bulgu Büyükgöze-Kavas (2016) tarafından, üniversite öğrencileri ile yürütülen ve kariyer uyumluluğunun yordayıcıları olarak pozitif psikolojik özelliklerin incelendiği çalışma ile de ortaya konulmuştur. İlgili çalışmada da bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı bir biçimde umudun kariyer uyumluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışmanın (Jia vd., 2021; Rivera vd., 2021; Santilli vd., 2014; 2017) literatürde yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç, literatürdeki benzer bulgularla birlikte değerlendirildiğinde; üniversite eğitimine devam etmekte olan beliren yetişkinlerin geleceğe yönelik tutumlarındaki olumlu bakış açısının, onların kariyer gelişim süreçlerinde proaktif davranmalarına katkı sağlamakta ve bu olumlu algının kariyer gelişim sürecinde karşılaştıkları engellerle baş etme konusunda cesaretlendirici rolü olduğu söylenebilir.

Son olarak çalışma kapsamında test edilen aracılık modeline yönelik analizler sonucunda elde edilen önemli bir diğer bulgu ise, umudun hem psikolojik sağlık hem de yaşam doyumunu değişkenleri ile kariyer uyumluluğu arasında aracılık rolünün olduğuna yönelik bulgudur. Araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte literatürde umudun kariyer uyumluluğu ile diğer pozitif psikolojik özellikler arasında aracı rolünü ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Santilli ve diğerleri (2017), ergenler ile yürüttükleri çalışma sonucunda pozitif gelecek yönelimi (umut ve iyimserlik) ile kariyer uyumluluğu arasında umudun aracılık rolünü ortaya koymuşlardır. Di Maggio ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan iki yetişkin grubunun yaşam doyumunu ve kariyer uyumluluğu arasında umudun aracı rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular ile yaşam doyumunun umut değişkeni aracılığı ile kariyer uyumluluğu üzerindeki dolaylı etkileri vurgulanmıştır. Umudun, yaşam doyumunu ve kariyer uyumluluğu arasındaki aracı rolüne ilişkin benzer bir bulgu, Bölükbaşı (2017) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konulmuştur. Rivera ve diğerleri (2021) tarafından konaklama sektörü öğrencileri ile pandemi sürecinde yapılan çalışmanın bulguları, pandemi gibi kriz dönemlerinde umudun, kariyer uyumluluğunu açıklamada psikolojik sağlık ve yaşam doyumunun önemli bir itici güç olduğunu göstermektedir. Umudun, kariyer uyumluluğu ile yaşam doyumunu ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide aracı rolünün test edildiği bu çalışmanın gerek bu değişkenlerin birlikte alındığı gerekse beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireyler örnekleminde yürütülmesi bakımından özgün bir değere sahip olduğu ve ortaya koyduğu sonuçlar bakımından ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Umut, psikolojik sağlık ve yaşam doyumunu gibi pozitif psikolojik özelliklerin kariyer uyumluluğu ile ilişkisinin incelendiği ve yaşam doyumunu ve psikolojik sağlık ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide umut değişkeninin aracılık rolüne ilişkin hipotez modelin test edildiği bu çalışmadan elde edilen bulguların literatüre sunmuş olduğu katkıların yanı sıra bu araştırmanın sahip olduğu bazı sınırlılıklar

bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki çalışma grubu ile ilgilidir. Bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören, çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından farklı bölgelerde yer alan farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yer aldığı, ya da üniversite eğitimine devam etmeyen beliren yetişkin yaş gruplarındaki bireylerin de yer aldığı örnekleme çalışmaları yürütülebilir. Araştırmanın örnekleme ile ilgili bir diğer sınırlılığı katılımcıların cinsiyet (251 kadın, 85 erkek) dağılımı ile ilgilidir. Kadın ve erkek katılımcıların oranları arasındaki farkın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarının her iki cinsiyete genellenebilirliğinin etkilenmemesi için beliren yetişkinler örnekleminde çalışma yapacak araştırmacılara katılımcıların cinsiyet dağılımını gözetmeleri bir öneri olarak sunulabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlığı, araştırma yöntemi ile ilgilidir. Bu çalışma nicel araştırma desenlerinden olan ilişkisel desende tasarlanmış ve aynı zamanda kesitsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin birlikte zaman içerisindeki değişimlerinin de ele alındığı boyamsal bir araştırma süreci de tasarlanabilir. Bunun yanında, pozitif psikolojik müdahaleleri içeren ve kariyer uyumluluğunu geliştirmeye dayalı kariyer psikoeğitim programlarının hazırlandığı deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

Kariyer uyumluluğunun yordayıcıları olarak umut, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu değişkenlerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak hem araştırmacılar hem de uygulama alanındaki uzmanlara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Literatürde yer alan birçok çalışmada (Feldman & Dreher, 2012; Hartung, vd., 2008; Rossier, 2015; Savickas, 2005) kariyer uyumluluğunu güçlendirmeye yönelik programların ve önleyici faaliyetlerin bireyin iyi oluş ve pozitif gelecek yönelimi üzerindeki önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacıların kariyer uyumluluğunu güçlendirmeye yönelik deneysel çalışmalar planlamaları, bireylerin sahip olduğu ve kariyer uyumluluğu üzerinde etkili olduğu düşünülen pozitif psikolojik özelliklerin derinlemesine ele alınması amacı ile karma yöntemli ya da nitel çalışmalar yürütmeleri bir öneri olarak sunulabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, umudun kariyer uyumluluğunun güçlü bir yordayıcısı ve diğer pozitif psikolojik değişkenler ile kariyer uyumluluğu arasında aracı rolünün olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda beliren yetişkinlik dönemlerinde olan bireylerin yoğun olarak yer aldığı üniversitelerin gerek psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde, gerekse kariyer gelişim merkezlerinde yer alan uzmanların üniversite öğrencilerinin umut başta olmak üzere pozitif psikolojik faktörlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaları planlayarak uygulamalar yürütmeleri bir öneri olarak sunulabilir. Bunun yanında üniversiteye geçiş sürecinde olan lise öğrencilerine yönelik okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülecek pozitif psikoloji temelli grup müdahalelerinin ya da bireysel müdahalelerin, önleyici bir çalışma olarak, gençlerin kariyer uyumluluklarını güçlendirici bir yönü olacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Mali Destek

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

Bilgilendirme

Bu çalışmanın özeti 1-3 Eylül 2021 tarihinde düzenlenen VII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Arıkan, S. (2022). Psikoloji öğrencilerinin kariyer uyum yetenekleri: demografik faktörler, kişilik ve pozitif psikolojik sermayenin rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 42(2), 427-471.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Atak, H., & Çok, F. (2007). Emerging adulthood and perceived adulthood in Turkey, 3rd Conference on Emerging Adulthood, Tucson, AZ, USA, 15-16.
- Barto, H., Lambert, S., & Brott, P. (2015). Career adaptability, resiliency and perceived obstacles to career development of adolescent mothers. *Professional Counselor*, 5(1).
- Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 338-344. <https://doi:10.1016/j.jvb.2012.08.002>
- Bölükbaşı, A., & Kırđök, O. (2019). Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve yaşam doyumu ilişkisinde gelecek yöneliminin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Bölükbaşı, A. (2017). *Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve yaşam doyumu ilişkisinde iyimserlik ve umudun aracı rolü* (Tez No:485602). [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Buyukoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future orientation as a mediator between career adaptability and life satisfaction in university students. *Journal of Career Development*, 45(6), 597-609. <https://doi.org/10.1177/0894845317727616>
- Çelik, M. (2020). Dördü bir arada: kariyer uyumunun yordayıcıları olarak iyimserlik, umut, bölüm uygunluğu ve istihdam edilebilirlik. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 293-305.

- Di Maggio, I., Montenegro, E., Little, T. D., Nota, L., & Ginevra, M. C. (2022). Career adaptability, hope, and life satisfaction: An analysis of adults with and without substance use disorder. *Journal of happiness studies*, 23(2), 439-454. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00405-1>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal Personality and Social Psychology*, 68, 653-663
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2017). Kariyer uyumluluğunun bireysel yönü: kişilik özellikleri ve duygulanım açısından incelenmesi. *Journal of Mood Disorders*, 7(4).
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13, 745-759. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9292-4>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). McGraw-Hill.
- Furlong A., & Cartmel F. (2007). *Young people and social change: New perspectives*. Open University Press
- Ghosh, A., Kessler, M., Heyrman, K., Opelt, B., Carbonelli, M., & Fouad, N. A. (2019). Student veteran career transition readiness, career adaptability, and academic and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 67(4), 365-371. <https://doi.org/10.1002/cdq.12205>
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., & Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 233-245. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Haar J. M., Russo M., Suñe A., Ollier-Malaterre A. (2014). Outcomes of work–life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 361–373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010>
- Hartung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. W (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly*, 57, 63-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16, 75–85. <https://doi.org/10.1177/1069072707305772>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>

- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1495–1512. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9488-x>
- Işık, E., Yeğin, F., Koyuncu, S., Eser, A. Çömlekciler, F., & Yıldırım, K. (2018). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale–Short Form across different age groups in the Turkish context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(3), 297-314. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9362-9>
- Jia, Y., Hou, Z. J., & Shen, J. (2022). Adolescents' future time perspective and career construction: Career adaptability as mediator and hope as moderator. *Journal of Career Development*, 49(1), 202-217. <https://doi.org/10.1177/0894845320926579>
- Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003>
- Johnston, C. S., Maggiori, C., & Rossier, J. (2016). Professional trajectories, individual characteristics, and staying satisfied and healthy. *Journal of Career Development*, 43, 81–98. <https://doi.org/10.1177/08948453>
- Korkmaz, O., & Cenkseven Önder, F. (2019). Yaşam amaçları ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişki: umudun aracılık rolünün incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Tez No:16802). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lucas, K. (2004). Transport and social exclusion. In *Running on empty* (pp. 39-54). Policy Press.
- Luthar, S.S. and Cicchetti, D. (2000), “The construct of resilience: implications for interventions and social policies”, *Development & Psychopathology*, Vol. 12 No. 4, pp. 857-885.
- Maggiori, C., Rossier, J., and Savickas, M. L. (2017). Career adapt-abilities scale–short form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325. <https://doi.org/10.1177/1069072714565856>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2021). A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in development psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345–361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Masten, A. S., Obradovic, J., & Burt, K. B. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173–190). American Psychological Association.
- Niles, S. G. (2011). Career flow: a hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173-175.

- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010>
- O'Brien, K. M. (2003). Measuring career self-efficacy: Promoting confidence and happiness at work. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 109-126). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Othman, R., Kamal, N. M., Alias, N. E., Ismail, S., & Sahiq, A. N. M. (2018). Positive psychological traits and career adaptability among millennials. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 1420-1433. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i9/4706>
- Öztemel, K., & Yıldız-Akyol, E. (2021). The predictive role of happiness, social support, and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development*, 48(3), 199-212. <https://doi.org/10.1177/0894845319840437>
- Rivera, M., Shapoval, V., & Medeiros, M. (2021). The relationship between career adaptability, hope, resilience, and life satisfaction for hospitality students in times of Covid-19. *Journal of hospitality, leisure, sport & tourism education*, 29, 100344. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100344>
- Rossier, J. (2015). Adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153–168). Hogrefe
- Shanahan M. I., & Longest K. C. (2009). (2) thinking about the transition to adulthood. In Schoon I., Silbereisen R. K. (Eds.), *Transitions from school to work: Globalization, individualization, and patterns of diversity* (pp. 30–41). Cambridge University Press.
- Santilli, S., Grossen, S., & Nota, L. (2020). Career adaptability, resilience, and life satisfaction among Italian and Belgian middle school students. *The Career Development Quarterly*, 68(3), 194-207. <https://doi.org/10.1002/cdq.12231>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011>
- Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259.
- Savickas, M. L. (2002). *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149–205). Jossey-Bass
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Wiley

- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schalock, R. L., & Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. *International handbook of applied research in intellectual disabilities*, 261-279. <https://doi.org/10.1002/9780470713198.ch12>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355-360
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career adapt-abilities scale-Italian form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705–711. <https://doi.org/10.1016/J.Jvb.2012.01.020>
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023). İşgücü İstatistikleri, Nisan 2023. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Nisan-2023-49373>
- Wilkins K. G., Santilli S., Ferrari L., Nota L., Tracey T. J. G., Soresi S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 329–338. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004>
- Woo, H. R. (2018). Personality traits and intrapreneurship: the mediating effect of career adaptability. *Career Development International*, 23(2), 145-162. <https://doi.org/10.1108/CDI-02-2017-0046>
- Xu, C., Gong, X., Fu, W., Xu, Y., Xu, H., Chen, W., & Li, M. (2020). The role of career adaptability and resilience in mental health problems in Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 112, 104893. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104893>
- Yalçın, S. B., Çarkıt, E., & Koçakoğlu, M. G. (2022). The mediating role of resilience between career adaptability and life satisfaction . *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4 (2), 99-109 <https://doi.org/10.51535/tell.1159130>

- Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of vocational behavior*, 84(1), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.10.002>
- Zorver, C., & Yeşilyaprak, B. (2021). Kariyer uyum yetenekleri ölçeği kısa formunun (KUYÖ-KF) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 91-116. <https://doi.org/10.30964/auebfd.681622>

Extended Abstract

In order to be able to work productively, profitably and for a specific purpose in the business world, individuals must constantly adapt with the aim of responding effectively to changing personal needs, environmental demands and opportunities. Recognizing this fact, career field experts have made remarkable progress in studies on career adaptability (Savickas et al., 2009).

The primary purpose of career counseling, which is based on career structuring theory, is to increase the level of career adaptability of the individual so that she can continue her own development more effectively in the face of changing opportunities and obstacles (Savickas, 2002). Adolescents or adults with high career adaptability have characteristics such as discovering themselves and the environment, making conscious decisions and having a positive attitude towards planning (Savickas, 1997).

Looking at the literature on career compatibility; personality traits (Arıkan, 2022; Eryılmaz & Kara, 2017; Jiang, 2017; Nilforooshan & Salimi, 2016; Woo, 2018; Zacher, 2014), future orientation (Cabras & Mondo, 2018; Ginevra et al., 2016; 2018; Öztemel & Yıldız-Akyol, 2021) and positive psychological characteristics (Bölkübaşı, 2017; Büyükgöze-Kavas, 2016; Hirschi, 2009; Marcionetti & Rossier, 2017; Othman et al., 2018; Santili et al., 2017) and career adaptability. It is seen that it has been studied frequently over the years.

Studies in the literature also show that positive psychological characteristics have an important place in predicting career adaptability. Within the scope of this study, the relationship of psychological resources such as resilience, life satisfaction and hope with career adaptability of individuals in emerging adulthood was examined. Arnett (2000) defined emerging adulthood as a period between adolescence and adulthood, covering the 18-25 age range in American society. Researchers in different societies have tried to determine the age ranges of this period according to the characteristics of the societies. It is stated that the emerging adulthood period in Turkey covers the 19-26 age range (Atak & Çok, 2007).

The main purpose of this study is to examine positive psychological characteristics such as resilience, life satisfaction and hope as predictors of emerging adults' career adaptability. For this purpose, a model in which hope is the mediating variable is proposed.

This study was designed in a correlational model in which the relationship of positive psychological characteristics such as resilience, life satisfaction and hope with career adaptability of emerging adults was examined. Relational studies are studies that examine the relationship between two or more variables (Fraenkel et al., 2012). The study group of the research consists of 336 students (251 girls, 85 boys) studying at Niğe Ömer Halisdemir University and included in the research with convenient sampling method. The age range of the participants included in the study ranged from 18 to 26 years old. The average age of the participants is 21.25. In order to collect data within the scope of the research, 'Career Adaptability Scale-Short Form, Brief Psychological Resilience Scale, Life Satisfaction Scale and Continuous Hope Scale' were used. Data analysis was done with SPSS 24.0 and AMOS programs. Correlation analysis and path analysis techniques were used in the analysis of the data.

Considering the findings obtained in line with the hypotheses of the research, respectively; It is seen that resilience is a positive and significant predictor of emerging adults' career adaptability. Another finding obtained from the study is that life satisfaction is a positive and significant predictor of career adaptability. Another important finding obtained in line with the hypotheses of the study is that hope is a positive and significant predictor of emerging adults' career adaptability. Finally, another important finding obtained as a result of the analyzes of the mediation model tested within the scope of the study is the finding that hope has a mediating role between both resilience and life satisfaction variables and career adaptability.

The findings of this study, in which the relationship of positive psychological characteristics such as hope, resilience and life satisfaction with career adaptability were examined and the hypothesis model regarding the mediating role of the hope variable in the relationship between life satisfaction, resilience and career adaptability was tested, contributes to the literature. However, this study has some limitations. The first of these limitations is related to the study group. This research was carried out with students studying at Niğe Ömer Halisdemir University in the Central Anatolia Region, who volunteered to participate in the study. In terms of the generalizability of the research findings, studies can be conducted with a sample of students studying at different universities in different regions, or individuals in emerging adult age groups who do not continue their university education. Another limitation of the research is related to the research method. This study was designed in relational design, which is one of the quantitative research designs, and is also a cross-sectional study. A longitudinal research process can also be designed in which the variables examined within the scope of the research, together with their changes over time, can be designed. In addition, experimental studies can be designed to prepare career psychoeducation programs based on positive psychological interventions and improving career adaptability.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Uygulamalarını Planlama Süreçleri*

Mukaddes İnan Tutkun**, Mesture Kayhan Altay***

Makale Geliş Tarihi: 02/07/2023

Makale Kabul Tarihi: 04/09/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1321825

Öz

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmen adaylarının ders imecesi boyunca matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerinden biri olan öğretme boyutunda yer alan matematiksel modelleme problemleriyle uygulamayı planlama süreçlerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir durum çalışması olan araştırma, teorik eğitim ve uygulama olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Matematiksel modelleme ile ilgili teorik eğitim alan öğretmen adayları iki farklı matematiksel modelleme problemi için uygulama planı hazırlamış ve bu planlarını sınıf ortamında hayata geçirmişlerdir. Planlama süreçlerinden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, ders imecesi modelinin, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemleriyle uygulama planlama süreçlerine önemli katkıların olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının ayrıntılı planlama süreçlerinden geçtikleri ve planlarında benzerliklerin yanı sıra önemli farklılıkların olduğu görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: Ders imecesi, matematiksel modelleme, öğretmen yeterlikleri, öğretmen adayları, planlama


Pre-service Elementary Mathematics Teachers' Planning Processes of Mathematical Modeling Practices

Abstract

In this study, it was aimed to examine the changes in the course planning processes of six pre-service elementary mathematics teachers with mathematical modeling problems in the teaching dimension of mathematical modeling teaching competencies during the lesson study. The research, which is a qualitative case study, was conducted in two dimensions: theoretical education and practice. Pre-service teachers who received theoretical training on mathematical modeling prepared implementation plans for two different mathematical modeling problems and implemented these plans in the classroom environment. The data obtained from the planning processes were analyzed using qualitative data analysis methods.

* Bu çalışma birinci yazar Mukaddes İnan Tutkun'un doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Tokat, Türkiye, mukaddes.inan@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5345-9945 

*** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, mkayhan@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1917-2430 

Kaynak Gösterme: İnan Tutkun, M. & Kayhan Altay, M. (2023). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme uygulamalarını planlama süreçleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1293-1327.

The findings showed that the lesson study model made significant contributions to the lesson planning processes of pre-service teachers with modeling problems. It was seen that the pre-service teachers have gone through detailed planning processes and that there were similarities as well as significant differences in their plans.

Keywords: Lesson study, mathematical modeling, teaching competencies, pre-service teachers, planning

Giriş

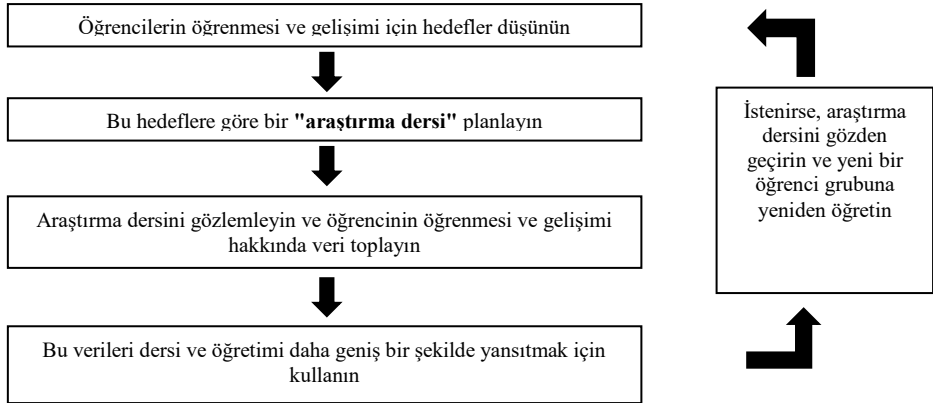
Hayatın her alanında yer alan matematiksel modelleme, günlük yaşamlarında sorumlu birer vatandaş olmak, toplumsal gelişmelere katılım için hazır olmak ve işyerinde matematiksel olarak düşünebilmek için tüm bireylerin öğrenmesi gereken temel bir beceridir (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Cai vd., 2014). Bu temel beceri öğrencilerin dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olur, matematik öğrenimini destekler, çeşitli matematiksel yetkinliklerin ve uygun tutumların geliştirilmesine katkıda bulunur, aynı zamanda öğrenciler için matematiğin daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Blum & Borromeo Ferri, 2009). Çünkü öğrenciler matematiksel modellemede açık uçlu, gerçek dünya problemlerini çözmek için matematiği kullanırlar. Bu süreç, öğrencilerin bağlantılar kurmalarına yardımcı olur ve matematiği kendi kendine öğrenmelerini teşvik eder (Alhammouri, 2018). Tüm bunlar, ortaokullarda matematik öğretiminin ana hedefleridir (Blum & Borromeo Ferri, 2009) ve eğitim ile ilgili önemli belgelerde vurgulanmaktadır (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Dolayısıyla matematiksel modelleme, ülkemizde ve diğer birçok ülkede ulusal müfredat standartlarına dâhil edilmiştir (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Cai vd., 2014; Galbraith, 2012; Kaiser & Sriraman, 2006; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2013).

Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel modellemeyi öğrenmelerini ve matematiksel modellemeye katılım yoluyla matematik öğrenmelerini teşvik etmede önemli bir rol oynadığı aşikârdır (Borromeo Ferri & Blum, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin modelleme hakkında bilgi sahibi olmaları ve matematiksel modellemeyi derslere nasıl entegre edeceklerini anlamaları beklenmektedir (Tekin Dede & Bukova Güzel, 2023a). Ancak, öğretmenlerin modelleme bilgisi ve bu bilginin sınıf içi uygulamalarında boşluklar bulunmaktadır. Bu boşluğun nedeni olarak matematiksel modellemenin zorlu yapısı ve öğretmenlerin belirli yeterlikler, matematiksel ve matematik dışı bilgi, modelleme görevleri bilgisi ve modelleme hakkındaki inançlarındaki eksiklikler gösterilmektedir (Blum, 2015; Blum & Borromeo Ferri, 2009; Cai, vd., 2014). Bu nedenle, matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeyi hayata geçirme kapasitesini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç vardır (Alhammouri, 2018; Cai vd., 2014). Kapsamlı bir araştırmanın parçası olan bu çalışma ile yakın geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının ders imecesi boyunca matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerinden biri olan öğretim boyutunda yer alan

matematiksel modelleme problemleriyle uygulama planlama süreçleri ele alınarak alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Ders İmecesine Mesleki Gelişim Modeli

Daha etkili bir matematik öğretimi için Japonya'da ortaya çıkan ve teorik ile pratiği birbirine bağlayan ders imecesi, Japon öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için ülke genelindeki okullarda işbirliği içinde çalıştıkları bir öğretmen mesleki gelişim modelidir (Lewis, 2009; Lewis & Tsuchida 1998; Murata, 2011). Bu modelde Japon öğretmenlerinin büyük çoğunluğu birbirlerinin derslerini gözlemler, gözlemledikleri dersleri tartışır ve eleştirir, ardından bu dersleri revize ederler (Lewis & Tsuchida 1998; Stepanek, 2001; Akt. Eraslan, 2008). Öğretmen adayları ise üniversitelerindeki uygulama dersi danışmanları ve uygulama okullarında birlikte çalışmak üzere görevlendirildikleri öğretmenlerle, öğrenci öğretimi sırasında ders imecesi yapar (Eraslan, 2008).



Şekil 1. Ders imecesi döngüsü (Lewis & Tsuchida 1998; Murata, 2011).

Ders imecesi öğretmenleri, ilgi alanlarına ve kendi öğretim deneyimlerine dayalı olarak öğrenci öğrenimini daha iyi anlama isteklerinin sonucunda mesleki faaliyetin merkezine yerleştirir. Merkezde yer alan öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesiyle ilgili paylaşılan bir sorunda bir araya gelir, öğrencilerin öğrenmesini görünür kılmak için bir ders planlar ve gözlemlediklerini inceleyerek tartışır. Sürecin çoklu yinelemeleri aracılığıyla öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini ve öğretimlerinin onu nasıl etkilediğini tartışmak için birçok fırsata sahip olur. Ders imecesi genel olarak Şekil 1'de ana hatları verilen adımları izler ve çalışma sürecinin merkezinde bir araştırma dersi (gerçek ders gözlemi) bulunur (Lewis & Tsuchida 1998; Murata, 2011). Daha geniş bir eğitim vizyonuna bir pencere olarak kabul edilen gerçek araştırma dersleri (Lewis, 2009) gerçek zamanlı olarak gözlemlenir ve gelişmekte olan bir profesyonel topluluk içinde öğretmenlerin başka türlü bulamayacağı özel bir öğrenme fırsatı sağlar. Sınıf öğretiminin bir video bölümünü izlemekten veya

kitaplardaki ilgili bölümleri okumaktan farklı olarak, gerçek dersler bütünsel olarak deneyimlenir (Murata, 2011).

Matematsel Modelleme Uygulamalarında Öğretmenin Rolü, Yeterlikleri ve Bilgisi

Modellemeyi öğretmek için genel olarak ideal bir rota tanımlanmış olmasa da Blum ve Borromeo Ferri (2009), modellemeyi etkili bir şekilde öğretmek için deneysel bulgulardan bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu çıkarımlardan birincisine göre kaliteli öğretim ölçütleri modellemeyi öğretmek için dikkate alınmalıdır. Kaliteli öğretimin özünde ise uygun matematsel modelleme problemleri yer almaktadır. İkinci çıkarıma göre öğrencilerin bireysel modelleme rotalarını desteklemek ve birden çok çözümü teşvik etmek önemlidir. Bu amaçla, öğretmenlerin modelleme problemindeki alanlara aşına olması ve özel çözümler için kendi potansiyel tercihlerinin farkında olması gerekir. Öğretmen müdahaleleri ile ilgili olan üçüncü çıkarımda öğretmenler, geniş bir müdahale yelpazesini ve özellikle stratejik müdahaleleri bilmelidir. Dördüncü çıkarımda ise öğretmenlerin modelleme problemlerini çözmeleri için yeterli öğrenci stratejilerini nasıl destekleyeceklerini bilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çıkarıma göre, özel birer stratejik araç olarak, alan yazında birçok modelleme döngüsü modeli mevcuttur (Blum & Borromeo Ferri, 2009, s. 54).

Matematik derslerinin işlenişinde matematsel modelleme uygulamalarını gerçekleştirmek matematsel modelleme sürecinin doğası gereği öğretmenler için kolay bir iş değildir ve bu birçok çalışmada belgelenmiştir (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Cai vd., 2014). Çünkü matematsel modelleme problemleri açık uçlu, karmaşık gerçek dünya durumlarıdır ve problemde sunulan bağlam hakkında gerçek dünya bilgisi gereklidir. Buna ek olarak, bu problemlerin altında yatan matematsel içerik, yüksek düzeyde bilişsel talep gerektirir (Blum & Borromeo Ferri, 2009). Öte yandan, öğrenciler modelleme durumları ile meşgul olduklarında öğretim daha açık ve daha az tahmin edilebilir hale gelir (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Cai vd., 2014). Bunlara rağmen öğretmenlerin, öğrencilerin modelleme problemleri üzerinde çalışırken başarılı olmaları ve onları desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin modellemeyi etkili bir şekilde öğrenebilmeleri ve öğrencilerle etkili bir şekilde matematsel modellemeyi hayata geçirebilmeleri için bir takım bilgi, inanç ve uygun yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Alhammouri, 2018; Borromeo Ferri & Blum, 2009).

Alan yazında modelleme uygulamalarının öğretimi konusuna odaklanan çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş ve modeller ortaya koyularak öğretmenlerin uygulamaları bu modellere göre açıklanmaya çalışılmıştır. Borromeo Ferri (2018), önceki bir çalışmaya (Borromeo Ferri & Blum, 2009) dayanarak matematsel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerini teorik, görev, öğretim ve teşhis olmak üzere dört boyutlu bir modelle açıklamıştır (Bkz. Şekil 2). Modelde yer alan teorik boyutta, modelleme döngüleri, modelleme için hedefler/perspektifler ve modelleme

görevlerinin türleri hakkında bilgiye; görev boyutunda, modelleme problemlerini çoklu yollarla çözme, problemleri bilişsel olarak analiz etme ve farklı problemler geliştirme becerilerine; öğretim boyutunda, modelleme problemleri içeren uygulamaları planlama ve gerçekleştirme becerilerine ve öğrencilerin modelleme süreçleri sırasında uygun müdahaleler, destek ve geri bildirim bilgisine; teşhis boyutunda ise, öğrencilerin modelleme süreçlerindeki aşamaları belirleme, bu süreçlerdeki zorlukları teşhis etme ve testleri işaretleme becerilerine odaklanılmıştır. Borromeo Ferri ve Blum'un (2009) araştırmasına dayanan farklı bir çalışmada Wess ve diğerleri (2021) modellemeye özgü pedagojik alan bilgisi çerçevesi önermiş ve bu çerçeveyi müdahaleler, modelleme süreçleri, modelleme problemleri ile modelleme amaçları ve perspektifleri hakkında bilgi olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Maaß ve Gurlitt (2009) ise öğretmenlerin modellemeye dayalı öğretim yapabilmeleri için modelleme hakkında bilgi sahibi olmalarının, uygun modelleme problemlerini seçmelerinin, modellemeye uygun uygulamalar tasarlamalarının ve öğrencileri modelleme etkinliklerinde değerlendirmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar, öğretmenlerin modellemenin ne olduğunu ve nasıl kullanıldığını bilmeleri, mevcut problemler arasından seçim yapmaları veya ihtiyaçlarına göre yeni problemler geliştirmeleri, uygun öğretim yöntemlerini belirlemeleri, teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri, öğretmen ve öğrenci

Teorik Boyut	<ul style="list-style-type: none"> • Modelleme döngüleri • Modellemenin amaçları ve modelleme perspektifleri • Modelleme problemlerinin türleri
Görev Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> • Modelleme problemlerinin çoklu çözümleri • Modelleme problemlerinin bilişsel analizleri • Modelleme problemi geliştirilmesi
Öğretim Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> • Modelleme problemleriyle uygulamalar planlama • Modelleme problemleriyle uygulamalar yürütme • Müdahaleler, destek ve geri bildirimler
Teşhis/Tanı Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> • Modelleme sürecindeki aşamaları tanıma • Zorlukların ve hataların farkına varma • Modelleme problemlerini değerlendirme

Şekil 2. Matematiksel modelleme öğretiminde ihtiyaç duyulan öğretmen yeterlikleri için model (Borromeo Ferri & Blum 2009; Borromeo Ferri 2018)

eylemlerini önceden belirlemeleri ve uygun biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirme ve geri bildirimleri kullanmanın farkında olmaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Modelleme uygulamalarına yönelik modellerin yanı sıra, son yıllarda, matematik derslerinde matematiksel modelleme uygulamalarına yer veren öğretmenlerin incelendiği ulusal ve uluslararası çalışmaların sayısında da artış yaşanmıştır. Öğretmenlerle ya da öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmen müdahalelerine veya tek bir uygulama sürecinin ayrıntılı

incelenmesine odaklanmıştır (Örn., Çakmak Gürel & Bekdemir, 2022; Didiş Kabar & İnan Tutkun, 2021; Sağıroğlu & Karataş, 2018; Stender & Kaiser, 2015; Tekin Dede & Bukova Güzel, 2023b). Ancak öğretmenlerinin matematiksel modellemeyi hayata geçirme kapasitesini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara da ihtiyaç vardır (Alhammouri, 2018; Cai vd., 2014).

Kapsamlı bir araştırmanın parçası olan bu çalışmada ise geleceğin öğretmeni olan ortaokul matematik öğretmen adaylarının ders imecesi boyunca matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerinden biri olan öğretim boyutunda yer alan modelleme problemleriyle uygulama planlama süreçlerindeki değişim detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu çalışma ile matematiksel modelleme problemlerini sınıf ortamında ilk kez uygulamış olan öğretmen adaylarının sırasıyla gerçekleştirmiş oldukları iki uygulamaya dair planlama süreçleri ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla bu çalışma, sınıfında matematiksel modelleme uygulamalarına yer vermek isteyen öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yol gösterecek, aynı zamanda matematiksel modellemenin sınıf içi uygulamalarına yönelik gerekli öğretmen bilgisi ve becerisi ile ilgili alan yazına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

* Öğretmen adaylarının ders imecesi boyunca matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerinden biri olan öğretim boyutunda yer alan modelleme problemleriyle uygulamayı planlama süreçlerindeki değişim nasıldır?

Yöntem

Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alındığı, araştırmacının gerçek yaşam, bir durum ya da durumlara ilişkin derinlemesine araştırma yaparak sonuçlar ortaya koymayı amaçladığı bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmen adaylarının kapsamlı bir araştırma için sırasıyla gerçekleştirmiş olduğu iki matematiksel modelleme uygulamasının planlama süreçlerine derinlemesine odaklanılarak planlama süreçleri karşılaştırılmıştır. Planlama süreçlerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı bu çalışma, nitel bir durum çalışmasıdır.

Katılımcılar

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesindeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı son sınıfta öğrenim gören altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Tabloda öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen Adayları	Cinsiyet	Yaş	Akademik Not Ortalamaları
Beyza	K	23	87,1
Elif	K	23	89,0
Gül	K	23	89,1
İlkay	K	22	82,1
İsmail	E	24	84,1
Zeynep	K	23	88,5

Çalışmanın katılımcılarının belirlenme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öğretmen adaylarının matematiksel kavramlara ve pedagojik süreçlere yönelik lisans programında yer alan dersleri tamamlamış ve öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmaları çalışmanın amacına ulaşabilmesi için önem taşıdığı için çalışmanın son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmesine karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının daha önce matematiksel modellemeye yönelik deneyimleri bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının akademik başarıları ve kendini ifade edebilme, iletişim becerisi, çalışmaya katılmaya gönüllü olma gibi birçok duyuşsal özellikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca çalışma için Milli Eğitim Bakanlığından ve üniversitenin etik komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Araştırma; ders imecesi mesleki gelişim modeli (Lewis, 2009) temel alınarak teorik eğitim ve uygulama olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Teorik eğitim boyutu “Matematik Öğretiminde Modelleme” dersi kapsamında ve uygulama boyutu ise “Öğretmenlik Uygulaması II” dersi kapsamında yürütülmüştür. 13 hafta süren çalışmada, 61 öğretmen adayına dokuz hafta boyunca birinci araştırmacı tarafından matematiksel modelleme ile ilgili teorik bir eğitim verilmiştir. Daha sonraki dört hafta ise 61 öğretmen adayı arasından seçilen 6 öğretmen adayı, iki farklı matematiksel modelleme problemi için uygulama planı hazırlamış ve bu planlarını sınıf ortamında hayata geçirmişlerdir (Bkz. Tablo 2). Her iki uygulama da 32 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma İçeriği

Veri Toplama Süreci	İçerik	Süre
Teorik Eğitim	* Model, modelleme, matematiksel modelleme * Matematiksel modellemenin önemi * Matematiksel modelleme perspektifleri, süreçleri, yeterlikleri * Matematiksel modelleme problemleri ve özellikleri	2 Hafta
	* Matematiksel modelleme problemlerini çözme * Matematiksel modelleme problemleri geliştirme ve geliştirilen problemlerin değerlendirilmesi * Matematiksel modelleme uygulamalarında dikkat edilecek durumlar ve öğretmenin rolü	5 Hafta
		2 Hafta

	* Matematiksel modelleme problemlerinin sınıf içi uygulamaları ve uygulama süreci	
	* Matematiksel modelleme uygulamalarında karşılaşılabilecek zorluklar ve öğretmen müdahaleleri	
	* Matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterlikleri	
	* Uygulama planı hazırlanması	
1. Uygulama	* Hazırlanan uygulama planının matematik dersinde hayata geçirilmesi	2 Hafta
	* Uygulamanın değerlendirilmesi	
	* Uygulama planı hazırlanması	
2. Uygulama	* Hazırlanan uygulama planının matematik dersinde hayata geçirilmesi	2 Hafta
	* Uygulamanın değerlendirilmesi	

Öğretmen adaylarına sunulan matematiksel modelleme içeriği ve konu sıralaması, matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden alınan uzman görüşü sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilere sunulan içeriğin hazırlanma sürecinde ise matematiksel modelleme ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır (Örn.; Blum & Borromeo Ferri, 2009; Borromeo Ferri, 2018; Borromeo Ferri & Blum, 2009; Bukova Güzel, 2016; Erbaş vd., 2013; Galbraith, 2012; Kaiser & Sriraman, 2006).

Teorik eğitimden sonra, Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulama için, öğretmen adayları ilk olarak birlikte gerçekleştirecekleri uygulamayı planlamış ve bu süreçte birer uygulama planı hazırlamışlardır. Hazırlanan uygulama planları ise gönüllü iki öğretmen adayı (Zeynep ve Gül) tarafından 6. sınıf matematik dersinde hayata geçirilmiş ve öğrenci çözüm süreçleri değerlendirilmiştir. Diğer öğretmen adayları ve araştırmacı ise uygulama süreçlerini gözlemlemiş ve gözlem notları almıştır. Uygulamaların hemen ardından bir araya gelen öğretmen adayları ve araştırmacı gerçekleştirilen uygulamayı öğretmen yeterliklerinden öğretim boyutu açısından değerlendirmiş ve değerlendirme sonucunda bir sonraki uygulama için revize etmeleri gereken kısımları belirlemiştir. Planlama, uygulama ve uygulama sonrası değerlendirme olmak üzere tüm süreç ses ve kamera kaydına alınmıştır.

Birinci uygulamanın planlama aşamasında öğretmen adaylarına alan yazından seçilmiş ve uyarlanmış olan “Ev Taşıma Problemi (Borromeo Ferri, 2018), Devin Ayakkabıları (Blum & Borromeo Ferri, 2009), Saman Balyası (Borromeo Ferri, 2007), Yakıt Problemi (Blum & Borromeo Ferri, 2009), Deniz Feneri (Borromeo Ferri, 2010) ve Sınıf Partisi (Borromeo Ferri, 2018) olmak üzere altı modelleme problemi sunulmuştur. Öğretmen adayları bu problemlerden Saman Balyası ve Deniz Feneri problemleri ile teorik eğitimlerde tanışmışlardır. Bu modelleme problemlerinin belirlenme sürecinde problemlerin “Bilişsel Modelleme Perspektifine” uygun olmasına özen gösterilmiştir. Böylece problemin uygulanacağı öğrencilerin bilişsel süreçlerden geçmesi ve bu bilişsel süreçlerin anlaşılması amaçlanmıştır (Kaiser & Sriraman, 2006). Öte yandan, öğretmen adaylarına sunulan modelleme problemlerinin farklı matematiksel konu ve kavramları içermelerine de özen gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarından bu altı modelleme problemini incelemeleri ve sırasıyla gerçekleştirecekleri iki uygulama için iki farklı problem belirlemeleri gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına seçecekleri modelleme problemlerinin bu altı problemle sınırlı olmadığı ve alan yazında yer alan farklı bir problemi de uygulamak için belirleyebilecekleri ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, her iki uygulama için seçtikleri problemlere yönelik birer uygulama planı hazırlamaları istenmiştir. Her bir uygulama planının hazırlanmasından sonra öğretmen adaylarıyla ayrıca planlama süreçleri hakkında iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 60 dakika süren görüşmelerde öğretmen adaylarının sunulan modelleme problemleri hakkındaki düşüncelerini, uygulama planlarının ayrıntılarını, öğrencilerin olası çözüm yaklaşımlarını, yaşayacakları zorluk ve hatalara yönelik varsayımlarını ve bunlar için aldıkları önlemleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Her iki uygulamaya ait planlama süreçlerinin ses ve görüntü kayıtlarından, yarı yapılandırılmış görüşmelere ait ses kayıtlarından ve uygulama planlarından elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak (tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz) analiz edilmiştir (Patton, 2014). Verilerin analizi için matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterlikleri çerçevesi (Borromeo Ferri & Blum 2009; Borromeo Ferri 2018) esas alınmış ve veriler bu çerçevede yer alan öğretme boyutundaki “modelleme problemleriyle uygulamalar planlama” aşamasına göre analiz edilmiştir. Verilerin analizi için ses kayıtlarının kelimesi kelimesine yazılı dökümleri alınmıştır. Ayrıca bu aşamalara ait görüntü kayıtları da incelenerek gerekli duyulan kısımlar ile ilgili notlar ses kayıt dökümlerine eklenmiştir.

Tablo 3.

Kodlar ve Açıklamaları

	Kodlar	Kodların Açıklamaları
Modelleme Görevleriyle Uygulamalar Planlamak	- Modelleme problemi seçimi	Seçilecek modelleme problemlerinin sınıf seviyesine ve/veya kazanımlara uygunluğu, gerçek hayata uygunluğu, problemlerin benzer çözüm stratejilerini barındırmaması, dikkat ve ilgi çekici olması gibi çeşitli ölçütler doğrultusunda belirlenmesi
	- Problemin çözümünün yapılması	Seçilen modelleme probleminin olası çözümlerinin gerçekleştirilmesi
	- Uygulamanın amacı	Gerçekleştirilecek uygulamanın amacının belirlenmesi
	- Öğrenme alanı/Alt öğrenme alanı	Uygulanması planlanan modelleme probleminin öğrenme alanı, alt öğrenme alanı
	- Gerekli araç gereçler	Uygulama sürecinde gerekli olan araç gereçler *Uygulamaya hazırlık yapılması (Ortamın ve öğrencilerin uygulamaya hazırlanması) *Uygulamaya giriş (Dikkat çekme, ısındırma etkinliği, modelleme problemlerin özelliklerini hakkında açıklama, uygulamada yapılacakların açıklanması, normlar, sunumlar hakkında bilgilendirme, vs.) *Modelleme probleminin öğrencilere sunulması *Grup çalışmaları ve öğretmenin çalışmaları takibi *Grup sunumlarının yapılması, çözüm yolları üzerinde tartışma, geri bildirim verme ve uygulamayı toplarlama
	- Süre planlaması ve belirlenen sürelerde yapılacaklar	

- Öğrenci grupları	Modelleme problemi üzerinde çalışacak öğrenci gruplarının oluşturulması ve grupların özellikleri
- Sunumlarının planlanması	Sunum yapacak kişinin, sunma biçimi ve sırasının belirlenmesi
- Öğrencilerin olası çözüm stratejileri	Modelleme problemine yönelik öğrenciler tarafından ortaya koyulabilecek olası çözüm stratejilerinin belirlenmesi
- Karşılaşılabilecek zorluklar ve hatalar	Uygulama boyunca karşılaşılabilecek zorluk ve hataların belirlenmesi
- Planlanan öğretmen müdahaleleri	Planlanan öğretmen müdahaleleri (Müdahale seviyesi/alanı, Müdahale amacı, Müdahalenin başlatıcısı)

Verilerin analizi için ilk olarak, alan yazında yer alan ilgili çalışmalardan (Borromeo Ferri & Blum 2009; Borromeo Ferri 2018; Leiß, 2007, Akt., Borromeo Ferri, 2018; Leiß & Wiegand, 2005; Tropper vd., 2015; Zech, 1996, Akt., Borromeo Ferri, 2018) yararlanılarak kodlar belirlenmiş ve bir ön kod listesi oluşturulmuştur. Birinci uygulamanın planlama sürecine ait tüm veriler, belirlenen bu ön kod listesinde verilen kodlar çerçevesinde yorumlanarak iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kalan verinin de aynı şekilde ilk araştırmacı tarafından kodlanması sonrasında ilgili kodlara eklemeler yapılırken (Örneğin, Öğrenci grupları, Sunumlarının planlanması, Çözüm yolları üzerinde tartışma, geri bildirim verme ve uygulamayı toparlama) “Yeterli süre planlaması” kodu ise “Süre planlaması ve belirlenen sürelerde yapılacaklar” şeklinde değiştirilerek veri ile uyumlu hale getirilmiştir. Hem alan yazından gelen hem de araştırmacının veri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan kodlar ilişkilendirilerek nihai şeklini almış ve Tablo 3’te sunulan kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar içerisindeki “Planlanan öğretmen müdahaleleri, destek ve geri bildirimler” ilgili alan yazında oluşturulan kategoriler ve kodlar çerçevesinde derinlemesine ele alınmaktadır. Bu nedenle öğretmen müdahaleleri ile ilgili daha detaylı bilgi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Müdahaleleri ve Açıklamaları

	İçerikle ilgili	Öğretmenin modelleme süreci ve ilgili matematik ile ilgili müdahaleleri
	Stratejik	Öğretmenin modellemenin ve problem çözmenin genel tarafları ile ilgili müdahaleleri
Müdahale Seviyesi/Alanı	Duyuşsal	Öğretmenin öğrencilerin zihinsel durumunu etkilemeye çalışan müdahaleleri
	Organizasyonla ilgili	Öğretmenin öğrenci çalışmalarının temel koşulları, grup etkileşimi ve sunumlarla ilgili müdahaleleri
	Tanı koyma	Öğretmenin öğrencilere çözüm süreçlerinin mevcut durumunu öğrenmek amacıyla soru sorması
Müdahale Amacı	Değerlendirme/geri dönüt	Öğretmenin öğrencilere çözüm süreçleri ile ilgili, ileri düzeyde bilgilendirme ve düzeltme olmaksızın geri dönüt vermesi
	Dolaylı ipucu/fikir	Öğretmenin görüşüne göre öğrencilerin en iyi çözüm yolunu bulmalarına yardımcı olmak için öğretmenin ince ipuçları vermesi
	Doğrudan ipucu/fikir	Öğretmenin problemin çözümü için öğrencilere gerekli açıklamaları ve bilgileri vermesi

	Bilinçli müdahale etmeme	Öğrencilerin problemleri olmasına rağmen, öğretmenin müdahale etmemesi
Müdahalenin Başlatıcısı	Öğretmen girişi	Öğrencilerin çözüm sürecine müdahale etmek için öğretmenin girişimde bulunması
	Öğrenci girişi	Öğrencinin açıkça öğretmene fikirlerini sorması

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme/çeşitleme, uzman incelemesi gibi bir takım kabul edilmiş strateji kullanılmıştır (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2008). Gerçekleştirilen araştırmada veri toplama süreci 13 hafta olarak belirlenmiş ve birinci araştırmacı tüm süreç boyunca çalışma grubunu gözlemleyerek çalışma grubuyla sürekli etkileşim halinde olmuştur. Araştırmacı derinlik odaklı olarak veri toplamış ve ulaştığı sonuçların gerçeğe uygun olup olmadığını teyit ederek ilerlemiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Aynı zamanda bu araştırmada farklı kaynaklardan birbirini destekleyici ve teyit edici kanıtlar elde ederek sonuçların inandırıcılığı artırılmıştır (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2008). Diğer bir yandan ise alan uzmanı araştırma sürecindeki her bir adıma eleştirel bir gözle bakarak araştırmacıya geri bildirimlerde ve önerilerde bulunmuştur (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve gerekli görülen her durumda araştırma bulguları doğrudan alıntılarla desteklenerek yazılmıştır (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bunun yanı sıra, hem olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini yansıtmaya amacıyla çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın tutarlılığını/teyit edilebilirliğini artırmak amacıyla planlama süreci ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiş ve kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin yüksek oranda sağlanmasından sonra, çalışmanın birinci araştırmacısı tarafından kalan veri kodlanmıştır (Creswell, 2016).

Bulgular ve Yorum

Bulgular, ortaokul matematik öğretmen adaylarının iki matematiksel modelleme uygulaması için nasıl planlama süreçlerinden geçtiklerini beş başlık altında karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktadır.

Uygulamanın Amacı, Modelleme Problemi Seçimi ve Problemin Çözümünün Yapılması

Daha önce matematiksel modelleme ile ilgili hiçbir deneyimi olmayan ortaokul matematik öğretmen adayları, teorik bir eğitim aldıktan sonra ilk defa sınıf ortamında matematiksel modelleme problemi uygulamak için planlama süreçlerinden geçmişlerdir. Öğretmen adayları öncelikle uygulama yapacakları sınıf düzeyini 6. sınıf olarak belirlemişlerdir. Neden bu sınıf düzeyinde karar kıldıklarını ise uygulama planının hazırlanmasından sonra gerçekleştirilen görüşmede hem matematiksel modelleme problemlerini uygulayabilecekleri en iyi düzeyin 6. ve 7. sınıf düzeyleri

olduğunu düşündükleri hem de öğretmenlik uygulaması kapsamında bu sınıf düzeyinde derse giriyor olmaları şeklinde dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları her iki planlama sürecinde de uygulamanın amacını belirlemeden problem seçimini yapmış ve uygulama planı hazırlamaya başlamışlardır. Öğretmen adaylarının ilk planladıkları uygulamada değerlendirmeyi nasıl yapacakları ile ilgili tereddüt yaşamasının üzerine araştırmacı değerlendirme ölçütlerini belirlerken uygulamanın ne amaçla gerçekleştirileceğinin esas olduğuna dair öğretmen adaylarına bazı açıklamalarda bulunmuştur. Bunun sonucunda öğretmen adayları, temel amaçlarının “grup çalışması” olduğunu belirtmiş ve uygulama boyunca öğrencilerin “grup çalışmasına etkin katılımını ve gerçek hayat problemlerine uygun çözümler üretmelerini” hedeflediklerini dile getirmişlerdir. İkinci uygulamanın planlama aşamasına ait veriler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının uygulamanın amacına yönelik herhangi bir ifade bulunmadıkları anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin süreç içerisindeki grup çalışmalarını takip etmek ve çözüm süreçlerini değerlendirmek için öğretmen adaylarının kullanmayı planladıkları rubrikte “problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama” maddelerine yer verdikleri görülmüştür.

Daha sonra, öğretmen adayları Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmacı tarafından kendilerine sunulan altı modelleme problemi arasından birinci uygulama için Sınıf Partisi problemini, ikinci uygulama için ise Devin Ayakkabıları problemini belirlemişlerdir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile veri işleme öğrenme alanında yer alan matematiksel konu ve kavramların ön plana çıktığı Sınıf Partisi probleminde, öğrencilerden bir sınıf partisi planlamaları ve parti maliyetini hesaplayarak kişi başı düşen para miktarını belirlemeleri istenmektedir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki matematiksel konu ve kavramların, özellikle de oran ve orantısal akıl yürütmenin ön plana çıktığı Devin Ayakkabıları probleminde ise öğrencilerden genişlik ve uzunluk ölçüleri verilen bir ayakkabıyı giyecek olan devin boyunu yaklaşık olarak ortaya koymaları beklenmektedir. Öğretmen adayları ayrıca bu problemlerin içerdiği öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarını belirlemiş ve neden bu problemleri uygulama kararı aldıklarını da gerekçelendirmişlerdir.

Tablo 5.

1. ve 2. Uygulama için Seçilen Modelleme Problemleri

	Seçilen Modelleme Problemi	Problemin İlişkili Olduğu Öğrenme Alanı-Alt Öğrenme Alanı	Problemin Seçilme Nedenleri
1.	Sınıf Partisi	Sayılar ve İşlemler (Doğal Sayılarla İşlemler, Kesirlerle İşlemler, Tam Sayılar, Ondalık Gösterim ve Oran)	*Sınıf seviyesine ve/veya kazanımlara uygun olması *Yapılandırılmamış bir problem olması ve farklı fikirlere açık olması
2.	Devin Ayakkabıları	Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme (Doğal Sayılarla İşlemler, Kesirlerle İşlemler, Tam Sayılar, Ondalık Gösterim, Oran)	*Dikkat ve ilgi çekici olması *Sınıf seviyesine ve/veya kazanımlara uygun olması *Problemin eğlenceli olması

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmen adayları ilk planlama sürecinde seçmiş oldukları probleme yönelik formal bir çözüm ortaya koymamış ve “farklı değişkenlerin ele alınması sonucunda farklı cevapların elde edilebileceği” yönünde genel bir ifade dile getirmişlerdir. birinci uygulamanın planlanmasından sonra gerçekleştirilen görüşmede ise modelleme probleminin öğrencilere sunulmadan önce öğretmen adayları tarafından çözülmüş olması ve olası çözüm yollarının belirlenmesi gerektiğine dair tartışma gerçekleştirmişlerdir. İkinci planlama sürecinde ise öğretmen adaylarının probleme yönelik bir çözüm ortaya koydukları, ayrıca bu problemin olası çözüm yolları üzerine fikir paylaşımında buldukları görülmüştür.

Tablo 6.

Seçilen Modelleme Problemlerine Yönelik Çözüm/ler

	Seçilen Modelleme Problemi	Problemin Çözümü
1. Uygulamanın Planlanması	Sınıf Partisi	* Formal bir çözüm oluşturulmamıştır. * Devlin ayak ölçülerine göre internet üzerinden araştırma yapma * Altı öğretmen adayının boy ve ayak ölçülerinin ortalaması arasında oran bulma ve orantı kurma
2. Uygulamanın Planlanması	Devlin Ayakkabıları	* Normal bir insanın boy ve ayak ölçüleri arasında oran bulma ve orantı kurma * Problem görselinde yer alan adam ile ayakkabı arasında bir ilişki kurma

Veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının ikinci planlama sürecinde seçmiş oldukları problem için çeşitli olası çözümlerden bahsettikleri ve ayrıntılı bir çözüm ortaya koydukları görülmüştür. Kendi boy ve ayak ölçülerinin ortalamasını kullanarak elde edecekleri oran sayesinde devlin boyunu bulabilecekleri düşüncesinden yola çıkan öğretmen adayları, boylarını ölçerek elde ettikleri verileri kaydetmişlerdir. Öğretmen adayları Zeynep boy ölçüsünün yanı sıra ayakkabısını bir kağıda çizerek çizime ait uzunluğunu ve genişliği ölçmüştür. Öğretmen adaylarının boylarını ölçmesi ve Zeynep’in ayakkabı ölçülerini belirlemek için gerçekleştirdiği çizim aşağıda sunulan görselde örneklendirilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının boylarını ölçmesi ve Zeynep’in ayakkabı çizimi

Öğretmen adayları kendilerine ait boy ve ayak ölçümlerinin ortalamasını almayı düşünmelerine rağmen gerekli ölçümleri tamamlamamış ve öğretmen adayı Zeynep'in verileri ile hesaplama yapmaya başlamışlardır. Öğretmen adayları ilk olarak Zeynep'in ayakkabı genişliği 11 cm ile devin ayakkabı genişliği 237 cm'yi daha sonra ise Zehra'nın ayakkabı uzunluğu 27 cm ile devin ayakkabı uzunluğu 529 cm'yi oranlamışlardır. Bu oranlamalardan sırasıyla 0,046 ve 0,51 değerlerini elde eden öğretmen adayları, oranların farklı çıkması sonucunda nasıl bir yol izleyecekleri üzerine tartışmışlardır. Tartışma sonucunda, hem uzunluk hem genişliğe bağlı elde edilen oranları kullanarak bu oranlar sonucunda ortaya çıkacak değerlere göre devin boyu için bir aralık belirtebilecekleri hatta bir ortalama bulabilecekleri kararına varmışlardır. Zeynep'in ayakkabı genişliği ile devin ayakkabı genişliğinden elde edilen oranı kullanan öğretmen adayları, Zeynep'in boyu 165 cm'yi devin bilinmeyen boyuna oranlayarak devin boyu için 35,55 m değerine ulaşmışlardır. Aynı şekilde devam eden öğretmen adayları, Zeynep'in ayakkabı uzunluğu ile devin ayakkabı uzunluğundan elde ettikleri oranı kullanarak Zehra'nın boyu 165 cm'yi devin bilinmeyen boyuna oranlamış ve devin boyu için 32,32 m değerine ulaşmışlardır. Bunun sonucunda öğretmen adayları, elde edilen iki değer ortalamasını almış ve ortalama olarak devin boyunun 34 m olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan ise devin boyunun yaklaşık olarak 32 m ile 35 m arasında olabileceğini dile getirmişlerdir.

Öte yandan problemlerin uygulanması sürecinde gerekli olabilecek araç gereçler de her iki planlama sürecinde gündeme gelmiştir. Öğretmen adayları ilk problem için belirledikleri araç gereçleri uygulama planına "hesap makinesi, A3 kâğıdı, akıllı tahta, kalem, silgi" şeklinde eklemişlerdir. Hesap makinesinin öğrencilerin işlemleri daha kolay ve doğru bir şekilde yapabilmeleri adına gerektiğini düşünen öğretmen adayları her grupta birer tane olmasının yeterli olacağı kararına varmışlardır. A3 kâğıdını ise büyük boyutlu olması nedeniyle sunumlarda kullanılması amacıyla eklemişlerdir. Hem problemin öğrenciye sunumunda kullanmak hem de problemdeki eksik verilerin araştırılması için akıllı tahtanın ihtiyacı gidereceği düşünülmüştür. İkinci problem için gerekli araç gereçler ise "A3 kâğıdı, kalem, silgi, cetvel, metre, hesap makinesi" şeklinde uygulama planına eklenmiştir. Öğrencilerin oran ile ilgili işlemleri daha kolay ve doğru bir şekilde yapabilmeleri adına birinci uygulamada olduğu gibi sınıfa hesap makinesi getirme kararı almışlardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çözüm sürecinde ölçüm yaparken kullanabilmeleri için listeye metre eklediklerini de belirtmişlerdir. Diğer bir yandan ise planlama sonrası gerçekleştirilen görüşmede, öğretmen adaylarının birinci uygulamalarından farklı olacak bir karar aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayı Gül, öğrencileri yönlendirmemek adına metreler ile hesap makinelerinin birinci uygulamadaki gibi doğrudan öğrencilere verilmeyeceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu araç gereçleri, öğrencilerin ihtiyaç duymasına halinde kendileri tarafından talep edilerek temin edilmesi için tüm öğrencilerin göreceği şekilde boş bir masanın üzerine koyma kararı almışlardır.

Süre Planlaması ve Belirlenen Sürelerde Yapılacaklar

Öğretmen adayları birinci uygulama için toplam 60-70 dakikalık bir uygulama süresi belirlerken uygulama sürecinde planlanan sürenin bazı aşamalarda yeterli olmaması nedeniyle ikinci uygulama için bu süreyi artırarak 90-100 dakika olarak belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının her iki uygulama için süre planlaması ve belirlenen sürelerde neler yapacakları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Süre Planlaması ve Belirlenen Sürelerde Neler Yapacakları

Aşama	1. Uygulama Süre Planlaması	1. Uygulama Planlanan Etkinlik	2. Uygulama Süre Planlaması	2. Uygulama Planlanan Etkinlik
Uygulamaya Hazırlık	- (Uygulama öncesinde)	<ul style="list-style-type: none"> * Sınıf listesinden kura yöntemi ile 4’er kişilik heterojen grupların oluşturulması ve tahtaya yazılması * Bir masanın iki tarafına birer sıra gelecek şekilde sınıfın düzenlenmesi * Masalara grup numaralarının koyulması * Dikkat çekmek için öğretmenin elinde balonlar ve palyaço konseptiyle sınıfa girmesi * Isındırmak için “daha önce hiç partiye katıldınız mı, o partilerde neler vardı, neler hoşunuza gitti, bir partide nelerin olmasını istersiniz” vb. soruların sorulması 	- (Uygulama öncesinde)	<ul style="list-style-type: none"> * İlk uygulamadaki grupların öğretmenden yardım alınarak heterojen olacak şekilde revize edilmesi ve tahtaya yazılması * Bir masanın iki tarafına birer sıra gelecek şekilde sınıfın düzenlenmesi * Masalara grup numaralarının koyulması * Dikkat çekmek ve soruya ısındırmak için “Guinness Rekorlar Kitabı’na göre en uzun boylu insan kimdir, Keloğlan çizgi filmini izleyen oldu mu, oradaki devlerle ilgili bölümü izlediniz mi” vb. soruların sorulması ve Mardinli Sultan Kösem ile Keloğlan ve Dev çizgifilmine ait görseller sunulması
Uygulamaya Giriş	10 dakika	<ul style="list-style-type: none"> * Modelleme problemlerinin doğru ya da yanlış herhangi bir çözümünün olmadığı, birden fazla çözüm yollunun olduğunun söylenmesi * Grupların nasıl oluşturulduğu, iki ders boyunca uygulama yapılacağı, sunumların nasıl gerçekleştirileceği, süreçte etkin katılımın önemi, probleme çözüm üretirken ihtiyaç 	15-20 dakika	<ul style="list-style-type: none"> * Modelleme problemlerinin doğru ya da yanlış herhangi bir çözümünün olmadığı, birden fazla çözüm yolunun olduğunun söylenmesi * Grupların nasıl oluşturulduğu, üç ders boyunca uygulama yapılacağı, sunumların nasıl gerçekleştirileceği, süreçte etkin katılımın önemi, sunumlarla

Modelleme Probleminin Öğrencilere Sunulması, Grup Çalışmaları ve Öğretmenin Çalışmaları Takibi	30-40 dakika	<p>duyulacak araştırmanın nasıl yapılabileceği gibi konularda bilgilendirme yapılması</p> <p>* Problemin akıllı tahtada sunulması, öğrencilerin hem bireysel olarak problemi okuması hem de sınıfta sesli bir şekilde okunması</p> <p>* Dersin girişinde yapılacak açıklamalar doğrultusunda grupların çalışmalarını yürütmesi</p> <p>* Ortaya koyulacak fikirlerin ve sunulacak çözümlerin gerçek hayata uygun olup olmadığının ve grup çalışmasına her öğrencinin etkin katılım katılmadığının takibi</p>	45-50 dakika	<p>başlandıktan sonra sınıftan çıkılamayacağı gibi konularda bilgilendirme yapılması</p> <p>* Problemin akıllı tahtada sunulması, öğrencilerin hem bireysel olarak problemi okuması hem de sınıfta sesli bir şekilde okunması</p> <p>* Dersin giriş kısmında yapılacak açıklamalar doğrultusunda grupların çalışmalarını yürütmesi</p> <p>* Modelleme sürecinin aşamalarına göre oluşturulmuş Modelleme Becerilerini Değerlendirme Rubriğinin kullanılarak grup çalışmalarının takibi ve değerlendirilmesi</p> <p>* Raporların belirlenen sıraya göre sunulması</p> <p>* Sunumlar sırasında kullanılmak üzere rubrik oluşturulması</p> <p>* Rubrikteki maddelere göre tartışma ve geri bildirim verme</p> <p>* Uygulama öğretmenin uygulamayı toparlamak amacıyla grup sunumlarını birbirlerine göre yorumlaması ve "altın oran" ile ilgili örnekler ve görseller sunması</p>
Grup Sunumları, Çözüm Yolları Üzerinde Tartışma, Geri Bildirim Verme ve Uygulamayı Toparlama	20 dakika (16 sunumlar, 4 dakika tartışma, geri bildirim verme ve uygulamayı toparlama)	<p>* Raporların belirlenen sıraya göre sunulması</p> <p>* Çalışmaya hakim olunmasının, çözümün özgün olmasının ve probleme uygun bir çözümün ortaya koyulmasının beklenmesi</p> <p>* Uygulama öğretmenin uygulamayı toparlamak amacıyla grup sunumlarını birbirlerine göre yorumlaması</p>	30 dakika (20 sunumlar, 10 dakika tartışma, geri bildirim verme ve uygulamayı toparlama)	

Öğretmen adayları hem fiziki şartlara uygun olması hem de teorik eğitim boyunca öğrendikleri doğrultusunda altıncı sınıf öğrencilerini 4'er kişilik gruplara ayırarak toplam sekiz grup oluşturmayı kararlaştırmışlardır. Genel olarak ikinci planlamada, uygulama için yapılacak hazırlıkları birinci uygulamada planladıkları şekilde devam ettirmeyi düşünen öğretmen adayları, öğrenci grupları ile sınıfın düzenlenmesi konusunda değişikliğe gitme kararı almışlardır. Kura ile belirlenen grupların bazılarının homojen olduğunu gören öğretmen adayları ikinci uygulama için sınıfın öğretmeninden yardım alarak grupları heterojen olacak şekilde revize etmeyi planlamışlardır. Öte yandan, öğretmen adayları birinci uygulamada grupların birbirine fiziksel olarak yakın olduğuna ve bunun sonucunda gruplar arası etkileşimin gerçekleştiğine dikkat çekmişlerdir. Bu etkileşimi engellemek isteyen öğretmen

adayları, ikinci uygulama için “grup yerleşimlerini mümkün olan ölçüde birbirine uzak olacak şekilde düzenleyeceklerini” hem planlama aşamasında hem de planlama sonrası görüşmede ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları her iki uygulamada gerçekleştirilecek öğrenci sunumlarını planlarken sunum yapacak kişinin nasıl belirleneceği ile sunma biçiminin ve sırasının ne olacağı ile ilgili Tablo 8’de sunulan kararları almışlardır.

Tablo 8.

Sunumların Planlanması

	Sunum Yapacak Kişi	Sunum Biçimi	Sunum Sırası
1. Planlama Süreci	* Öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlamak amacıyla grup adına sunum yapacak öğrencinin uygulama öğretmeni tarafından sunum öncesinde belirlenmesi ve bu kişinin grupta çok aktif olmayan bir öğrenci olması	* A3 kağıtlara ayrıntılı bir şekilde grup raporlarının hazırlaması ve bu raporların sınıfa sözlü olarak sunulması	* Grupların çözüm yaklaşımlarının basitten karmaşığa doğru bir sırada ve aynı çözüm yollarından ziyade farklı çözüm yaklaşımlarının sunulması
2. Planlama Süreci	* Öğrencilerin sürece etkin katılımını ve grup raporuna çalışarak etkili sunumların gerçekleştirilmesi sağlamak amacıyla grup adına sunum yapacak öğrencinin uygulama öğretmeni tarafından grup çalışmasını tamamladıkları anda rastgele belirlenmesi	* A3 kağıtlara ayrıntılı bir şekilde grup raporlarının hazırlaması ve bu raporların sınıfa sözlü olarak sunulması * Raporların büyük puntoda hazırlanması ve dijital hale çevrilerek akıllı tahtada tüm öğrencilerin görebileceği şekilde yansıtılması * Raporların tahtada yan yana asılması	* Grupların çözüm yaklaşımlarının basitten karmaşığa doğru bir sırada ve aynı çözüm yollarından ziyade farklı çözüm yaklaşımlarının sunulması * Yeterli süre olması halinde kalan grupların da çözüm yaklaşımlarını sunması

Öğretmen adayları ikinci uygulamada öğrencilerin çözümlerini sunarken kullanabilecekleri farklı bir rubrik oluşturmuşlardır. İlk uygulamadaki deneyimlerini de göz önünde bulunduran öğretmen adayları öğrencilerin problem için oluşturdukları çözümleri anlatıp anlatamadıklarını, vücut dilini ve ses tonunu uygun kullanıp kullanmadıklarını, kendi modelleme ürünlerine hakim olup olmadıklarını, çözümlerinin gerçek hayata uygun ve özgün olup olmadığını dikkate almayı düşünmüşlerdir. Öğretmen adayları düşündükleri bu ölçütlerin altına her bir grup için kısa notlar alabilecekleri alanlar açarak rubriği elde etmişlerdir.

Öğrencilerin Olası Çözüm Stratejileri

Öğretmen adayları birinci uygulamanın planlama sürecinde öğrencilerin ortaya koyabilecekleri olası çözüm stratejilerine yönelik sadece öğrencilerin düşünebilecekleri değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Aşağıda sunulan planlama sürecine ait alıntıda örneklendirildiği üzere, öğretmen adayları öğrencilerin konfeti, şapka, maske, balon gibi çeşitli malzemelerin olacağı bir parti planlayabileceklerini, hava durumuna göre farklı mekanları araştırabileceklerini, davetli sayısını

oluşturacaklarını, fiyat araştırması yapacaklarını ve partinin zamanını belirleyeceklerini düşünmüşlerdir. Araştırmacının problemde istenenin ne olduğunu hatırlatması üzerine öğretmen adayları, öğrencilerin belirledikleri değişkenler doğrultusunda uygun bir bütçe planı hazırlaması gerektiğini düşünmüş ve uygulama planlarına “Pazar araştırması, zaman planlaması, davet listesini oluşturma, mekân araştırması (sınıf, kafé, bahçe vb.), hava koşulları (mekân araştırması için gerekli) gibi durumları göz önüne alarak bütçe planlamasını da yaparak en uygun ve en ekonomik planı sunar.” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının modelleme probleminde asıl istenen yani parti için öğrencilerin kişi başı ne kadar bir bütçe ayırmaları gerektiği yönünde bir tahminde bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

İsmail: Başka yerde yapmak isteyen de veya konfeti gibi bir şey görüp de daha öncesinde onu da dahil etmek isteyen de olabilir.

Zeynep: Aynen, önceki yaşanmışlıklar.

İsmail: Maske ve şapka görüp herkese takmak isteyebilirler.

Zeynep: Davetli sayısını oluştururlar.

Gül: Mekan araştırması. Hava durumu da önemli mekan için çünkü o gün yağmursuz bir hava varsa bahçede yapınlar.

Beyza: Sınıf, bahçe, cafe.

Elif: Balon isterler, pasta isterler.

İlkay: Pazar araştırması, zaman planlaması. [...]

Araştırmacı: Bunlar onların düşünebilecekleri değişkenler. Bu değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin bir yöntemle bütçe hazırlamaları gerekiyor.

Zeynep: Aa doğru, bütçe planlaması da. Bu gibi durumları göz önüne alarak bütçe planlaması yapar. En uygun ve ekonomik planı sunar.

İkinci uygulamanın planlanma sürecinde ise öğretmen adayları öğrencilerin ortaya koyabilecekleri olası çözüm stratejilerine yönelik çeşitli tahminlerde bulunmuşlardır. Aşağıda verilen planlama sürecine ait alıntıda görüldüğü üzere öğretmen adayları, kendi çözümleri gibi öğrencilerin de boy ile ayak uzunluğu arasında ilişki kurabileceklerini belirtirken ayak genişliğini bir değişken olarak almadan da devin boyunu hesaplayabileceklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayı Elif öğrencilerin gruplarında gerekli ölçümleri gerçekleştirerek elde edecekleri verilerin ortalamasını bulabileceklerini belirtmiştir.

İlkay: Acaba enini hiç kaale almayıp boydan mı yapacaklar. Kendi boylarından hesap etsinler. Bizim yaptığımız gibi basit bir şey yapabilirler belki.

İsmail: Mesela ayağını ölçer, 30 cm gelir. Sen ne kadar uzunluktasın 1,5 m, kaç katı, mesela 5 katı. O zaman 5 m ise uzunluğu der, 25 m. Hadi biraz daha uzun olsa 26, 27, 28, hatta 30 m de diyebilir.

İlkay: Enini değil de boyunu yapabilir belki öğrenciler.

Zeynep: Ya da hem boyu hem eni, hepsini alabilir.

Elif: Kendi ayaklarını ve boylarını ölçüp sonra ortalama oluşturabilirler. Kendi grup arkadaşlarıyla yapabilirler dört kişi.

Normal bir insana ait ölçümler ile deve ait verilen ölçümler arasında bir oran kurulabileceğini belirten öğretmen adayları, öğrencilerin bu ölçümleri standart ölçme araçlarının yanı sıra “kariş” gibi standart olmayan ölçme araçlarını kullanarak da gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca öğrencilerden gelebilecek olası farklı bir çözüm yaklaşımı olarak problemdeki görselde verilen kişiyi kullanarak ayakkabı ile kişi arasında bir ilişki kurmaya çalışmalarını ve bir

cevaba ulaşmalarını beklemektedirler. Öte yandan planlama ve planlama sonrası gerçekleştirilen görüşmede, öğretmen adayları, öğrencilerin devin boyuna ilişkin rastgele cevaplar sunmaları, hiçbir cevap sunmamaları veya çözüm sürecini tamamlayamamaları gibi olası durumlarla karşılaşabileceklerini öngörmüşlerdir.

Karşılaşılabilecek Zorluklar ve Hatalar

Öğretmen adaylarından uygulama sürecini planlarken bu süreçte hem öğrencileri hem de uygulama öğretmeni olarak kendilerini bekleyen zorluk ve hataların neler olabileceği yönündeki düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının her iki planlama sürecine ait cevapları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Karşılaşılabilecek Zorluklar ve Hatalar

	1. Planlama Süreci	2. Planlama Süreci
Karşılaşılabilecek Zorluklar ve Hatalar	* Problem üzerinde çalışmadan doğrudan cevap bulma	* Oranın ve orantının kurulmasında yaşanacak zorluk ve hatalar
	* Araştırma yapmada zorluklar	* Hesaplama/işlem hataları ve zorlukları
	*Gerçek hayata uygun olmayan sonuçlar elde etme	* Ölçüm hataları ve zorlukları
	*Hesaplama/işlem hataları ve zorlukları	* Problemi anlayamama
	* Modelleme problemleriyle ilk kez karşılaşılıyor olmaları ve öğrencilerin bilişsel olarak hazır olmamaları	* Grup içinde öğrencilerin fikir ayrılıkları yaşamaması ve çatışması
	* Problemin eksik veri içermesi/rutin problemden farklı olması nedeniyle yaşanacak zorluklar	* Sınıfta fazla ses olması
	*Problemin tek bir çözümü ve sonucunun olmaması nedeniyle yaşanacak zorluklar	* Öğrencilerin grup çalışmasına dahil olmak istememeleri
	* Öğrencilerin sürekli onay alma ihtiyacı	* Grup üyelerinin modelleme problemi üzerinde çalışmak istememeleri
	* Sürenin sınırlı olması ve öğrencilerin süreyi yetiştirememesi	* Modelleme problemine ayrıntılı bir yazılı çözüm oluşturamama
	* Öğrencilerin grup çalışmasına alışkın olmamaları nedeniyle zorlanmaları, grup içerisinde pasif öğrencilerin olması ve grup çalışmasına dahil olmak istememeleri	* Modelleme problemine dair çözümlerini ayrıntılı bir şekilde sunamama
	* Sınıfta fazla ses olması	
	* Öğrencilerinin birbirlerinden kopya çekmesi	

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğretmen adayları birinci uygulamada karşılaşılabilecek zorluklar ve hatalar için matematiksel modellemenin genel yönlerini, öğrenci çalışmalarının temel koşullarını ve grup etkileşimlerini ele almışlardır. ikinci uygulamanın planlanması sürecinde ise, ilk planlama sürecinde belirtilenlerden farklı olarak, öğrencilerin oran ve orantı gibi matematiksel düşüncelerinden kaynaklı zorluk ve hatalara sahip olabileceklerine vurgu yaparken çözümlerinin ayrıntılı raporunu ve sunumunu gerçekleştirme ile ilgili sıkıntıların yaşanabileceği yönünde öngörülerde bulunmuşlardır.

Planlanan Öğretmen Müdahaleleri

Her iki planlama sürecinde de öğretmen adaylarından karşılaşılabilecekleri zorluk ve hataların üstesinden gelmek için ne gibi müdahalelerde bulunabileceklerine yönelik fikirleri alınmıştır. Planlama sürecine ait verilerin analizi, öğretmen adaylarının Tablo 10’da sunulan müdahalelerde bulunmayı planladıklarını ortaya koymuştur.

Tablo 10.

Planlanan Öğretmen Müdahaleleri

Öğretmen Müdahaleleri		1. Planlama Süreci	2. Planlama Süreci
Müdahale Seviyesi	İçerikle İlgili	-	√
	Stratejik	√	√
	Duyuşsal	√	√
	Organizasyonla İlgili	√	√
	Tanı Koyma	√	√
Müdahale Amacı	Değerlendirme/Geri Dönüt	√	√
	Dolaylı İpucu/Fikir	√	-
	Doğrudan İpucu/Fikir	√	-
	Bilinçli Müdahale Etmeme	√	-
Müdahalenin Başlatıcısı	Öğretmen Girişimi	√	√
	Öğrenci Girişimi	√	√

Müdahale seviyesi

Birinci planlama sürecine ait veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının içerikle ilgili herhangi bir müdahalede bulunmayı planlamadıkları ancak üç farklı konuda stratejik müdahalede bulunmayı planladıkları görülmüştür. Aşağıda sunulan planlama sürecine ait alıntıda örneklendirildiği üzere, gerekli malzemelerin fiyatlarının rastgele belirlenmesi durumunda öğretmen adayı Gül “gerçekçi fiyatlar olması gerektiği öğrencilere söylenir” şeklinde bir müdahalede bulunabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca Gül öğrencilerden istenecek kişi başı para miktarının da çok fazla olması halinde gruplardan cevaplarının gerçek yaşama uygunluğunu değerlendirmelerini isteyebileceklerini dile getirmiştir. Hesaplama hatalarının/zorluklarının yaşanması durumunda ise öğretmen adayları öğrencilerin yaptıkları işlemleri hesap makinesi kullanarak kontrol etmelerini söyleyeceklerini belirtmişlerdir.

Zeynep: Fiyatları kafadan rastgele atabilirler biz de bunun önüne geçebilmek için.

Elif: Gerçekçi şeyler olması gerekiyor ya günlük hayattaki şeylerden.

Gül: Gerçekçi olması gerektiği söylenir. Sınıftakilerden gerçeğin dışında bir fiyat isteyebilirler. 6. sınıf öğrencisinden 100'er lira alıyorsun mesela burası devlet okulu. Bu mantıksız olur. Şey vardı ya gerçek durumla şeyi karşılaştırıyorduk en son bunu yapmamız bunun önüne geçmeyecek mi?

İlkay: Nasıl yani?

Gül: Doğrulama. Yani gerçek hayatla bulduğun çözüm mantıklı mı, onu düşünün. Bunu söylememiz aslında doğrulama işte.

Zeynep: Hesaplama hataları yapabilirler bunu da değerlendirmeden önce işlemlerini kontrol etmelerini söyleyerek önleyebiliriz.

Beyza: Hesap makinesi getirmelerini söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarının sadece bir konuda öğrencilerin zihinsel durumunu duyuşsal olarak etkilemeye çalışan bir müdahalede bulunabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrencilerin problemin çözümünde grup çalışmasına katılmak istemeyebileceklerini belirtmesi üzerine öğretmen adayı İsmail bu durumla karşı karşıya kaldıklarında “öğrencileri bir parti planlamak için heyecanlandırmanın” bu sorunun önüne geçebileceğini dile getirmiştir. Bunun üzerine öğretmen adayı Gül de “en güzel parti planının seçileceğini ve bu planın hayata geçirilebileceğini öğrencilere söyleyerek rekabet ortamı oluşturmayı” önermiş ve böylece tüm öğrencilerin çalışmaya dahil olabileceklerine dikkat çekmiştir. Bunların yanı sıra tüm planlama süreci ele alındığında, öğretmen adaylarının öğrenci çalışmalarının temel koşulları, grup etkileşimi ve sunumları olmak üzere müdahale alanı içerisinde en çok organizasyonla ilgili müdahalede bulunmayı planladıkları görülmektedir. Aşağıda sunulan alıntılar bu durumu örneklendirmektedir.

Zeynep: Süreyi yetiştiremeyebilir dedik ya her şeyde süreyi söyleyebiliriz. Şu kadar süreniz kaldı gibi.

Gül: 5 dakikada bir kalan süreyi hatırlatırsak.

Zeynep: Alarm da kurarım ben. İşte şu kadar süre şuna vaktiniz, zil çaldığı an bitmiştir falan derim.

Gül: Hoca bizi sınıfta süreleri söylemese biz bitirebilir miydik?

Elif: Evet evet uyarılar işe yarıyordu.

Zeynep: Etkin katılımda işte öğrencilere başta herkesin aktif olarak katılmasını rica ediyorum gibi.

Gül: Benim de aklıma şey geldi, ilk sınıfta böyle çok etkin katılım olacak ya çok fazla ses yapan öğrenciler olacak gibi. Bizim müdahale etmemiz gerekir bence.

Zeynep: O zaman da şey deriz, diğer grup çözümünüzü duymasın kısık sesle yapın falan deriz.

İsmail: Fazla gürültü olmasın diyelim çünkü birbirlerinden kopya çekerler.

Elif: Evet doğru. Onu başta söyleyebiliriz.

İlkey: Sözcüleri biz seçeceğiz. Sözcüyü en sonda Zeynep belirlesin ki ona göre herkes katılsın diye.

İsmail: İlk başta içinizden birini seçeceğiz diyip herkesin konuya dahil olmasını sağlayacaktık.

Gül: Bunu aslında şey için yapıyorduk ya, çekingen öğrencileri de gruba katmak için. Bunun için başka bir çözüm önerisi de bulabiliriz aslında. Çünkü gerçekten bazı öğrenciler çok çekingen. Orada grupta oturup hiçbir şey yapmayacak gibi. Bu da bir zorluk, çözüm isteyen bir şey diye düşünüyorum.

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü üzere öğretmen adayları kendi deneyimlerinden de faydalanarak belirlenen süre içerisinde öğrencilerin verilen görevi yetiştirememe ihtimali olduğunu düşündükleri için öğrencilere sık sık süreyi hatırlatabileceklerini dile getirmişlerdir. Her öğrencinin etkin katılımını sağlamayı amaçlayan öğretmen adayları bu konuda öğrencilere beklentilerini ifade etmeyi düşünmüşlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları grup sunumu yapacak öğrencilerin en son uygulama öğretmeni tarafından belirleneceğini ve gruptan herhangi birinin seçilebileceğini uygulama başlangıcında öğrencilere söylemeyi kararlaştırmışlardır. Böylece tüm öğrencilerin grup çalışmalarına dahil olacağını düşünmüşlerdir. Sınıfta gürültü olacağını ve bu durumun grupların birbirinden kopya çekmelerine neden olabileceğini gündeme getiren öğretmen adayları, uygulama başlangıcında öğrencilere “diğer grupların çözümlerini duymamaları için grupların çalışmalarını yüksek sesle yürütmemeleri gerektiği” şeklinde bir uyarıda bulunma kararı almışlardır.

İkinci planlama sürecine ait veriler incelendiğinde ise ilk planlama sürecinin aksine öğretmen adaylarının “orantı, birim dönüşümleri, hesap makinesi kullanımı ve ölçüm” olmak üzere içerik ile ilgili müdahalede bulunma planlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda verilen alıntıda görüldüğü gibi öğretmen adayları, oran ve orantı ile ilgili zorluk yaşayabilecek öğrencilere kısa bir hatırlatma yapılabileceğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayı Gül, ölçüm yaparken zorluk yaşayan öğrencilerin bu konuda yeterli olan arkadaşlarından yardım alabilecekleri önerisinde bulunurken öğretmen adayı Elif ise elde edilen sonuçların doğruluğunun kontrol edilebilmesi amacıyla farklı öğrencilerin ölçümlerinin karşılaştırılmasının istenebileceğini dile getirmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adayı İsmail de uygulamayı yürütecek öğretmen adayının bu konuda öğrencilere yardımcı olabileceğini hatta ölçümleri yaparak gösterebileceğini ifade etmiştir. Planlama sonrası gerçekleştirilen görüşmede ise öğretmen adayı Zeynep’in “birim dönüşümlerinde” öğretmen adayı Gül’ün ise “orantı türlerinde” hata yapan öğrencilere “1 metrenin kaç santimetre olduğunun gösterilmesi” gibi “basit örnekler verilebileceğini” dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama planlarına ise oran ve orantı kurmada zorluk yaşayan öğrencilere “ters orantı ve doğru orantı olmak üzere orantı türleri ile ilgili basit örnekler gösterilebileceğini”, hesap makinesi kullanmada sorun yaşayan öğrencilere “hesap makinesinde basit işlem örneklerinin gösterilebileceğini” ve ölçüm yaparken zorlanan öğrencilere ise “öğretmenin ölçümlerde yardım sağlayabileceğini” belirttikleri görülmüştür.

Elif: Oran kurmada sorun yaşayana ne gibi bir çözüm olur?

Gül: Küçük bir tekrar yapılabilir.

Elif: Hatırlatma olabilir aynen.

Gül: Grubun yanına gidip aynen şöyle yapıyorduk ya deyip başka bir şeyin üzerinde.

Zeynep: Ölçümdeki zorluğa çözüm?

Gül: Yapan bir arkadaşlarından öğrenebilirler, böyle ölçebilirsiniz diye.

Elif: Bence de, ölçütkten sonra da, 2 kişi 3 kişi ölçsün baksın karşılaştırsınlar doğru mu diye.

İsmail: Öğretmen sözlü de ölçmede yardımcı olabilir. Artık yine yapamazlarsa öğretmen ölçer gösterir.

Öğretmen adaylarının üç farklı durumda ise stratejik müdahalede bulunmayı planladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, birinci uygulamadaki müdahale planlarında olduğu gibi, hesaplama ve ölçüm hatalarında öğrencilerden yaptıkları işlemleri hesap makinesi yardımıyla, ölçümleri ise cetvel kullanarak kontrol etmelerini isteyeceklerini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra, öğretmen adayı Gül öğrencilerin problemi anlamaması durumunda “problemi tekrar okutturacaklarını” ifade etmiştir.

Öğretmen adayları, birinci planlamada olduğu gibi, sadece bir konuda duyuşsal bir müdahalede bulunabileceklerini ifade etmişlerdir. Grup üyelerinin modelleme problemi üzerinde çalışmak istememesi durumuyla karşı karşıya kalınması durumunda, öğretmen adayı Gül ve Zeynep “öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebileceklerini” dile getirmiştir. Öte yandan öğretmen adayı Gül, “daha önce bu durumun önüne geçmek için en güzel ve en özgün çözümün seçileceğini düşündüklerini” dile getirmiş ve diğer öğretmen adayları da “böyle bir seçimin hayata

geçirilerek rekabet ortamı oluşturulabileceğini” belirtmişlerdir. Aşağıda planlama sonrası görüşmeden sunulan alıntılar bu durumu örneklendirmektedir.

Araştırmacı: Çalışmak istemiyorum diyen öğrenciye ne gibi bir müdahalede bulunursunuz?

Gül: Motivasyonlarını yükseltmeye çalışırız. [...]

Zeynep: Şey de, ileride çizgi film yapanlar neydi, oluşturanlar, çizimlerini yapanlar. Karikatürist. İleride böyle bir şey olduğunuzu hayal edin de. Şimdiden ona hazırlık yapıyorsunuz mesela de. [...]

Yapmak istemezse ne yapabiliriz ki ya? (Düşünüyorlar)

Gül: Haa, buna şey falan düşünmüştük, hediye falan. En güzelini seçeceğiz falan diye konuşmuştuk geçen hafta.

Zeynep: Bu sefer yapabiliriz, en özgünü seçebiliriz.

Elif: Aaa, doğru.

Gül: En özgünü, en güzel çözümü seçeceğiz sonunda.

Birinci uygulamanın planlama sürecinde adaylarının müdahale alanı içerisinde en çok organizasyonla ilgili müdahalede bulunmayı planladıkları görülürken ikinci uygulamanın planlama sürecinde öğretmen adaylarının grup raporları ve grup sunumları olmak üzere sadece iki konuda müdahalede bulunmayı planladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları birinci uygulama sürecinde öğrencilerin ayrıntılı bir rapor oluşturmadıklarını ve yeterli bir sunum yapamadıklarını deneyimledikten sonra ikinci uygulamada öğrencilere bazı uyarılarda bulunmayı düşünmüşlerdir. Öğretmen adayları öğrencilere “cevaba nasıl ulaştıklarını ve o süreçte neler düşündüklerini ayrıntılı bir şekilde raporlarında ve sunumlarında görmek istediklerini” söyleme kararı almışlardır.

Müdahale amacı

İlk planlama sürecinde öğretmen adaylarının çok sayıda tanı koyma amaçlı müdahalelerde bulunmayı planladıkları görülmüştür. Aşağıda sunulan örnek diyalogda görüldüğü üzere öğretmen adayları teorik eğitimde öğrenmiş oldukları sokratik sorulardan yararlanarak öğrencilerin çözüm süreçlerinin mevcut durumunu öğrenmeyi amaçlamışlardır. Uygulama planlarına da bu sorulardan “Neden böyle düşünüyorsun? Bu sonuca nasıl ulaştın? Şu ana kadar neler yaptığınızı bana açıkla mısınız? Bunu nereden biliyorsun? Bu soruyu sormadaki amaç neydi?” Bu... neden gerekli? Bu...(bundan) neden daha iyidir?” olmak üzere yedi tane soru yazmışlardır.

Gül: Nasıl böyle düşündün falan diye sorarız.

Elif: Şeyi düşünüyorduk soruyu çözerken sorabileceğimiz sorular. Burada daha çok somut şeyler sormak lazım. Uygulama esnasında, ne düşünüyorsunuz, ne yapmayı düşünüyorsunuz yani? (Sorulabilecek sorular için slaytlara bakıyorlar)

İlkay: Neden böyle düşünüyorsun, bu sonuca nasıl ulaştın gibi.

Zeynep: Şu ana kadar neler yaptığınızı bana açıkla mısınız?

Gül: Aralarda dolaşıp ara ara gruplara onu söyleyebiliriz. Bu kaniya nereden ulaştınız?

İlkay: Bu neden böyle oluyor?

Gül: Bu fiyatları nereden buldunuz sorusunu sorarız mesela. Nedenleri ne olabilir?

Beyza: Bu neden gerekli?

İlkay: Bu soruyu sormadaki amaç neydi? O sorduğu zaman vereceğimiz bir cevap.

Zeynep: Aa, tamam. Olur olur. Bu bundan neden daha iyidir? Belki fiyat seçimi yaparsa.

Planlama sonrasındaki görüşmede ise öğretmen adayları kendi deneyimlerinden tanı koyma amaçlı müdahalelere örnekler vermiş ve bu örnekleri kendilerine model aldıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayı Beyza araştırmacının sık sık yanlarına gelerek “bunu neden böyle yaptınız, başka bir yöntem var mı sizce” gibi sorular sorduğunu ifade etmiş ve kendilerinin de öğrencilere bu gibi sorular sorarak aldıkları cevaplara göre öğrencilerin hangi aşamada olduklarını ayırt edebileceklerini ifade etmiştir. Öğretmen adayı Gül ise problemin tüm öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için “sınıftan bir öğrenciyi kaldırarak ne anladığını, diğer öğrencilere ise arkadaşlarının unuttuğu bir yer olup olmadığını sorabileceklerini” dile getirmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenin sınıf içinde gezerken grup çalışmasına katılmayan birini gördüğünde ona “sen bu konuda ne düşünüyorsun, grubunuzun düşüncelerini bana açıklayabilir misin” gibi sorular sorabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrencilere çözüm süreçleri ile ilgili ileri düzeyde bilgilendirme ve düzeltme olmaksızın geri dönüt veren tek bir müdahalede bulunmaktan söz ettikleri görülmüştür. Öğretmen adayı İlkay uygulama sürecinde uygulama öğretmenin grupları gezerken öğrencilere “Bu gerekçeler yeterince iyi mi?” sorusunu sorabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının öğrencilerin bir fikir üretmedikleri ve süreci uygun bir şekilde ilerletemedikleri zamanlarda öğrencilere birkaç konuda dolaylı ve doğrudan ipucu vermeyi düşündükleri görülmüş ve bunu doğru bir düşünce olarak karşıladıkları anlaşılmıştır. Aşağıda verilen alıntıda görüldüğü üzere, öğretmen adayı İlkay öğrencilerin problemin eksik veri içermesi yani yapılandırılmamış olması ile ilgili uygulama öğretmene sorular sorabileceğini dile getirmiştir. Bu durumda öğretmenin öğrencilere “partide neler olabileceğine” yönelik bir soru sorarak onlara en iyi çözüm yolunu bulmalarına yardımcı olacak bir müdahalede bulunabileceklerini belirtmiştir.

Gül: Öğrenciler çözüm yolu bulamazsa biraz yönlendirmeden şey yaparız dedik. Böyle biraz çulattırız zorlandıkları şeyleri.

Ilkay: Öğrenciler sordukça söyleyebiliriz, mesela hocam hiç bir şey verilmemiş diyecekler büyük ihtimalle soruda. Çünkü böyle sorularla pek karşılaşmıyorlar hani. O zaman belki müdahale edebiliriz diye düşünüyorum. [...] Mesela burada sadece 200 lira var ve siz düşüneceksiniz diyor.

İsmet: Partide neler olabilir?

Ilay: Aynen, orada sadece öyle cevap verilebilir. Partide ne lazım olur diye.

Dolaylı ipucunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrencilere gerekli açıklamaları içeren doğrudan ipuçları vermeyi planladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları rastgele fiyat belirlenmesinin ve gerçekçi olmayan bir maliyet hesabının önüne geçmek adına “araştırma yapılabilirliği ve değerlerin gerçekçi olması gerektiği” yönünde öğrencileri sürekli uyaracaklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca “araştırma yaparken akıllı tahtadan faydalanabilecekleri, alınacaklar listesini hazırlayarak toplu bir şekilde ve her gruptan bir kişi olmak üzere sırayla akıllı tahtadan fiyat araştırması yapabilecekleri” bilgisini öğrencilerle paylaşacaklarını belirtmişlerdir. Böylece öğretmen adayları öğrencilerin nasıl araştırma yapmaları gerektiği konusunda onları doğrudan yönlendirmeyi planlamıştır. Diğer taraftan öğretmen adayları, öğrencilerin “planlanacak partinin kaç kişilik olacağı” ve “fiyat araştırmasının nereden yapılacağı”

konularında problemleri olabileceğini düşünmelerine rağmen bunlara bilinçli olarak müdahale etmeme kararı almışlardır.

İkinci uygulamanın planlanmasına ait tüm veriler müdahalelerin amaçları doğrultusunda incelendiğinde ise öğretmen adaylarının ilk planlamalarında olduğu gibi çok sayıda tanı koyma amaçlı müdahalelerde bulunma kararı aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları ilk uygulama için hazırlamış oldukları planda yer alan tanı koyma amaçlı soruların bu uygulama için de geçerli olacağını düşünmüş ve yedi tane soru örneğini ikinci uygulama için hazırladıkları plana yazmışlardır.

Aşağıda diyalogda örneklendirildiği üzere, araştırmacının öğretmen adaylarına öğrencilerin modelleme problemini çözerken modelleme sürecinin hangi aşamasında olduklarını ayırt edemeyeceklerini ve bunu nasıl yapacaklarını sorması üzerine öğretmen adayları birinci uygulamanın planlanmasında olduğu gibi grupları gezerken öğrencilere sorular sorabileceklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayı Beyza, öğrencilere “neden böyle yaptın” sorusunu yönelteceklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adayı Gül ve Elif, öğrencilerin problemi anlayıp anlamadıklarını ve probleminden ne anladıklarını açığa çıkarmak amacıyla sınıfla problem hakkında konuşabileceklerini, öğrencilerden problemi kendi cümleleriyle anlatmalarını isteyebileceklerini ve onlara “Probleminden ne anladınız?, Şurayı nasıl anladınız?, Şöyle demiş olabilirler mi?” gibi sorular sorabileceklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayı Gül ayrıca diğer öğrencilere “arkadaşlarının anlattıklarına katılıp katılmadıklarını ve anlattıklarında eksik bir kısım olup olmadığını” sorarak onların da düşüncelerini öğrenebileceklerine dikkat çekmiştir.

Araştırmacı: Öğrencileriniz modelleme problemlerini çözerken modelleme sürecinin hangi aşamasında olduklarını ayırt edebilecek misiniz? Bunu nasıl ve neye göre yapacaksınız?

Beyza: Evet. Sorduğumuz sorularla. Neden böyle yaptın?

Elif: Grupları gezerken. [...]

Gül: Hocam başta bir bu problem hakkında sınıfla konuşuruz bence. Hani ne anladınız.

Elif: Problemi kendi cümleleriyle anlattırabiliriz. Ne anladınız diye.

Zeynep: Bir de birkaç kişiye anlattırabiliriz.

Gül: Evet. Arkadaşımız katılıyor musunuz, eksik bir yer var mı? [...] Öğrenciler problem hakkında tartışırken, mesela şurayı nasıl anladınız, şöyle demiş olabilirler mi?

Öğretmen adaylarının ilk planlamada olduğu gibi ikinci uygulama için geri dönüt veren tek bir müdahalede bulunmaktan söz ettikleri görülmüştür. Öğretmen adayı Beyza, öğrencilerin çözüm süreçlerinde mantıksal olarak yanlış ilerlediklerini fark ettikleri zaman öğrencilere “Neden bu yolu seçtiniz?, Sizce başka yöntem var mı?” gibi sorular sorabileceklerini ve onlara hatalarını hissettirebileceklerini dile getirmiştir. Öte yandan, ilk planlama sürecinin aksine ikinci uygulamanın planlanmasında, öğretmen adaylarının dolaylı ve doğrudan ipucu vermeye yönelik bir planlamalarının olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilinçli olarak müdahale etmeme kararı aldıkları bir durum söz konusu olmamıştır.

Müdahalenin başlatıcısı

Birinci uygulamayı planlamada öğretmen adayları uygulama sürecinde müdahalenin başlatıcısı olarak hem öğretmenin kendi girişimi hem de öğrencinin girişimi olacağını bildirmişlerdir. Aşağıda sunulan alıntıda örneklendirildiği üzere, öğretmen adayları süreç boyunca uygulama öğretmenin gruplar arasında dolaşarak öğrencilerle iletişim halinde olacağını ve öğrencilerin neler yaptıklarını takip edeceğini ifade etmiş ve daha çok tanı koyma amaçlı müdahalelerde müdahalenin başlatıcısı olmayı planlamışlardır. Bunun yanı sıra organizasyonla ilgili gerçekleştirecek müdahalelerde de öğretmen girişiminin hakim olacağı bir planlama yapılmıştır. Öğretmen adayları, “öğrenci tıkanıldığında ya da anlamadığında öğretmenden yardım alabilir, sorular sorabilir” ifadesinde örneklendirildiği üzere öğrencilerin genellikle zorlandıkları zamanlarda böyle bir girişimde bulunabileceklerini ifade etmişlerdir.

Zeynep: Şu ana kadar neler yaptığınızı bana açıkla mısınız?

Gül: Aralarda dolaşıp ara ara gruplara onu söyleyebiliriz.

Zeynep: Bunu nereden biliyorsun?

İlkay: Bu neden böyle oluyor?

Gül: Bu fiyatları nereden buldunuz sorusunu sorarız mesela.

İlkay: Bu soruyu sormadaki amaç neydi? O sorduğu zaman vereceğimiz bir cevap. [...]

Gül: Gezeceğiz ya görürsek mesela Zeynep baktı katılmayan birini gördü, sen bu konuda ne düşünüyorsun, grubunuzun şeylerini bana açıklayabilir misin diyebiliriz mesela gibi.

İkinci uygulamanın planlama sürecinde elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının uygulama sürecinde müdahalenin başlatıcısı olarak, ilk planlamalarında olduğu gibi, hem öğretmenin kendi girişimi hem de öğrencinin girişimi olacağı yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları diğer planlama sürecinde de belirttikleri üzere süreç boyunca uygulama öğretmenin gruplar arasında dolaşarak öğrencilerle iletişim halinde olacağını ve öğrencilerin neler yaptıklarını, nerelerde hata ve zorluğa sahip olduklarını takip edeceğini ifade etmiştir. Böylece müdahale gerektiren durumları fark edebileceklerini belirten öğretmen adaylarının daha çok tanı koyma amaçlı müdahalelerde müdahalenin başlatıcısı olmayı planladıkları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra içerikle ilgili ve stratejik müdahalelerde de öğretmen girişiminin hakim olacağı bir planlama yapılmıştır. Bu durum, aşağıda verilen planlama sürecine ait diyalogda örneklendirilmiştir. Uygulama sürecinde her iki tarafın da bir müdahalenin başlatıcısı olabileceğini ifade eden öğretmen adayları, önceki planlama sürecinde de belirttikleri gibi öğrencilerin genellikle zorlandıkları zamanlarda “Hocam ben ne yapacağımı anlamadım?” gibi sorular sorarak bir müdahalenin başlatıcısı olabileceğini dile getirmişlerdir.

Araştırmacı: Öğrencileriniz modelleme problemlerini çözerken modelleme sürecinin hangi aşamasında olduklarını ayırt edebilecek misiniz? Bunu nasıl ve neye göre yapacaksınız?

Beza: Evet. Sorduğumuz sorularla.

İlkay: Grupları gezerken bunu yapabilir gibi.

Beza: Soru sorarak. Neden böyle yaptın. [...]

Elif: Problemden ne anladıklarını öğrenmek için kendi cümleleriyle anlattırabiliriz. Ne anladınız diye.

Zeynep: Bir de birkaç kişiye anlattırabiliriz.

Gül: Evet. Arkadaşınıza katılıyor musunuz, eksik bir yer var mı?

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmen adaylarının ders imecesi boyunca matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerinden biri olan öğretim boyutunda yer alan modelleme problemleriyle ders planlama süreçleri karşılaştırılarak planlama süreçlerindeki değişim incelenmiştir. Planlama süreçlerinden elde edilen bulgular, Sağıroğlu ve Karataş'ın (2018) çalışmasındaki planlama yapmadan modelleme problemlerini derslerinde uygulayan öğretmenlerin aksine, öğretmen adaylarının iki uygulama için ayrıntılı planlama süreçlerinden geçtiklerini ve alan yazında yer alan bir uygulama planı örneğini (Erbaş vd., 2013) kullanarak birer uygulama planı hazırladıklarını ortaya koymuştur. Bu durumun temel nedenlerinden biri olarak ders imecesi kapsamında öğretmen adaylarına verilen teorik eğitim boyunca uygulama öncesi gerçekleştirilen planlamanın önemine sık sık vurgu yapılması ve alan yazında yer alan örnek bir uygulama planının tanıtılması gösterilebilir.

İlk uygulamanın planlama ve uygulama süreçlerinde deneyim edinen öğretmen adaylarının, ikinci uygulamanın planlanmasında ilk uygulamanın planlanmasına göre benzerliklerin yanı sıra önemli farklılıkların da olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Teorik eğitimlerde, modelleme uygulamalarının çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiğine değinilmesi ve planlama süreçlerinde uygulamanın amacını belirlemenin önemine vurgu yapılmasına rağmen her iki planlama sürecinde de öğretmen adaylarının amaç belirlemeden planlama sürecine başladıkları görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının süreç içerisinde uygulamanın nasıl değerlendirileceği sorusu ile karşı karşıya kalması sonucunda, ilk planlamada temel olarak “grup çalışmasını”, ikinci planlamada ise grup çalışmasının yanı sıra grupların geçtikleri “modelleme süreçlerini” esas aldıkları dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının gerçekleştirecekleri modelleme uygulamaları için bir amaç veya uygulamalara yönelik değerlendirme ölçütü belirlemekten ziyade, kendileri için gerçekleştirmesi mümkün ve kolay olanı planlamayı tercih ettikleri anlaşılırken bu durumun önemli bir eksiklik olduğu tespit edilmiştir.

Ang (2015), modelleme uygulamalarının öğrencilerin sahip oldukları beceri ve yetkinliklere göre planlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları da benzer şekilde, uygulamayı gerçekleştirecekleri öğrenci grubunun beceri ve yetkinlikleri doğrultusunda problemleri belirlemiş ve uygulamaları planlamıştır. Öğretmen adayları alan yazından sunulan modelleme problemlerini sınıf seviyesine ve kazanımlara uygunlukları, öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekmesi gibi farklı ölçütler boyutunda değerlendirmişlerdir. Bu durum, uygun bir modelleme görevinin seçilmesi ya da geliştirilmesinde öğrencilerin bilgilerinin gerekli olduğu (Blum, 2015; Borromeo Ferri, 2018) bilgisi ile paralellik göstermektedir. Ang (2015) ayrıca öğretmenlerin uygulama öncesinde modelleme görevinin nasıl çözülebileceğini belirlemeleri gerektiğine de dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının ilk planlama sürecinde seçmiş oldukları probleme yönelik formal bir çözüm ortaya koymadıkları görülürken ikinci planlama sürecinde Devin Ayakkabıları probleminin çözümünü

gerçekleştirmelerinin yanı sıra diğer olası çözüm yollarını da gündeme getirdikleri görülmüştür. İkinci planlama sürecinde elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrencilerden ne bekleyecekleri ve olası zorlukların üstesinden nasıl gelecekleri konusunda bir yol haritası çizmiş olduklarının bir göstergesidir (Tekin Dede & Bukova Güzel, 2023a, 2023b). İlk uygulamadaki durumun nedeni olarak problemin doğası ileri sürülebilirken ikinci planlama sürecindeki gelişimde ise araştırmacının ilk uygulama sonrası gerçekleştirilen toplantıdaki geri dönütlerinin etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, Maaß ve Gurlitt (2009) ise olası öğrenci davranışlarının önceden belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışmanın bulguları ise öğretmen adaylarının her iki planlama sürecinde, uygulamak için belirledikleri problemlere yönelik kendi çözümlerine paralel olacak şekilde öğrencilerden de olası çözümler beklediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının uygulama yapacakları probleme yönelik çözüm yolları üzerinde düşünmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Süre planlaması ve belirlenen sürelerde yapılacaklar ile ilgili kısımda ise öğretmen adaylarının iki uygulama için farklı kararlar aldıkları görülmüştür. Öncelikle, birinci uygulama için toplam 60-70 dakikalık bir uygulama süresi belirleyen öğretmen adayları, ilk uygulamada sürenin yetersiz olmasından kaynaklı aksaklıkları göz önünde bulundurmuş ve ikinci uygulama için bu süreyi artırarak 90-100 dakika olarak belirlemişlerdir. Bu durumun temel sebebi, özellikle grup sunumlarının yapılması ve sunumlar üzerine tartışmaların gerçekleştirilerek dersin toparlanabilmesi için ayrılan süreyi artırmak olmuştur. Ortaya çıkan bu sonuç öğretmen adaylarının bu süreçte elde ettiği deneyimlerinin, Borromeo Ferri'nin (2018) de önemine dikkat çektiği yeterli zaman planlaması yapabilmelerine katkısı olduğunun bir göstergesi olabilir.

Blum (2015) öğretmenlerin organizasyonla ilgili düzenlemelerini, modelleme uygulamalarında etkili ve öğrenen odaklı sınıf yönetimi sağlamaya yönelik girişimler olarak değerlendirmektedir. Öğretmen adaylarının bu doğrultuda gerekli hazırlıkları içeren planlama süreçleri geçirdikleri söylenebilir. Birinci uygulama için kura ile öğrenci gruplarını oluşturmayı kararlaştıran öğretmen adaylarının uygulama sırasında heterojen gruplar elde edemediklerini fark etmeleri ve araştırmacının da benzer yönde geri bildirim vermesi sonucunda ikinci uygulama için farklı bir planlamaya gittikleri dikkat çekmiştir. Grupların oluşturulmasında öğrenciyi tanımanın önemini anlayan öğretmen adaylarının sınıfın matematik öğretmeninden yardım alarak grupları revize etme kararı aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan iki planlama arasındaki bir diğer değişim ise sınıfın fiziki ortamı ile ilgili olmuştur. Öğretmen adayları ilk uygulamada grupların birbirlerine yakın olması nedeniyle etkileşime girdiklerini gözlemlemiş ve bu etkileşimin önüne geçebilmek amacıyla ikinci uygulamada grupların birbirine olabildiğince uzak olması kararını vermişlerdir. Derse hazırlık aşamasında gerçekleşen bu değişiklikler, öğretmen adaylarının deneyim edinmeleri ile birlikte daha etkin uygulamalar planlayabildiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının derse giriş, modelleme probleminin öğrencilere sunulması ve grup çalışmaları için her iki uygulamada da benzer doğrultuda planlamalar yaptıkları görülürken öğrenci çalışmalarını ve grup sunumlarını takip etme süreçleri ile ilgili farklı planlarının olduğu göze çarpmıştır. İlk uygulamada öğrencilerin çözüm süreçlerinin gerçek hayata uygunluğunun ve grup çalışmalarının etkililiğinin takip edilmesi planlanırken ikinci uygulamada modelleme sürecinin aşamalarına göre oluşturulmuş alan yazındaki bir rubriğin kullanılarak öğrencilerin takip edilmesi ve değerlendirilmesi planlanmıştır. Grup sunumları esnasında ilk uygulama için formal bir takip aracı oluşturmayan öğretmen adaylarının ikinci uygulama için rubrik oluşturdukları ancak oluşturdukları rubrikte matematiksel içerikten ziyade daha çok şekilsel özelliklere yer verdikleri dikkat çekmiştir. Bu sonucun ana sebebi olarak, öğretmen adaylarının ilk uygulama sürecinde kullanmak üzere bir şablon belirlemediği olmaları nedeniyle sürecin takibinde ve değerlendirmesinde zorluk yaşamış olabilecekleri ve sonraki uygulama için bu eksikliği gidermek istemiş olabilecekleri düşünülebilir. Çünkü Henn (2007) modelleme uygulamaları için iyi tanımlanmış değerlendirme biçimlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Planlama süreçlerindeki bir diğer değişim ise grup sunumlarının planlanmasında gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları ilk planlama sürecinde tüm öğrencilerin grup çalışmasına aktif katılımını teşvik etmek amacıyla sunum yapacak öğrencileri sunumlardan hemen önce ve grupta çok aktif olmayan öğrenciler arasından belirlemeyi kararlaştırmışlardır. Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamada sunumların istenen gibi olmadığı sonucuna ulaşan öğretmen adayları, öğrencilerin sunumlara hazırlık yapması amacıyla sunum yapacak öğrencilerin grup çalışmalarının tamamlanmasıyla birlikte rastgele belirlenmesi yönünde bir planlamaya gitmişlerdir. İlk uygulamanın sunum aşamasında raporların öğrenciler tarafından görülmemiş olması ve grupların ortaya koymuş olduğu çözümlerin karşılaştırılmasında yaşanan eksikler nedeniyle öğretmen adayları sonraki uygulama için grup raporlarının sunma biçiminde de değişikliğe gitmişlerdir. Öğretmen adayları grup raporlarını tahtanın bir tarafında yan yana asma kararı alırken tahtanın diğer tarafında ise teknolojiye yararlanarak raporu daha büyük bir şekilde öğrencilere sunmayı kararlaştırmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının uygulama planlarında teknolojiye sadece bir konuda dolaylı olarak yer verdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Ancak modelleme uygulamalarında teknolojinin kullanımı önemlidir ve öğretmenlerin süreçte teknolojiyi doğrudan kullanabilmeleri gerekmektedir (Blum, 2015; Maaß & Gurlitt, 2009). Çünkü modelleme için öğretim metodolojisinde on temel unsur belirten Blum (2015), bu unsurlardan birinin teknoloji kullanımı olduğunu ileri sürmüştür. Diğer yandan, öğretmen adayları her iki planlama sürecinde, Erbaş ve diğerlerinin (2016) önerdiği gibi grupların çözüm yaklaşımlarının basitten karmaşığa doğru bir sırada ve aynı çözüm yaklaşımlarından ziyade farklı çözüm yaklaşımlarının sunulması yönünde bir karar almışlardır. Bu kararda, aldıkları teorik eğitimin etkisinden söz edilebilir.

Uygulamayı gerçekleştirecek öğretmen tarafından yaşanabilecek olası zorluklar ve hatalar belirlenmelidir (Ang, 2015; Borromeo Ferri, 2018; Borromeo Ferri &

Blum, 2009). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri zorluklar ve hatalar için ilk planlama sürecinde matematiksel modellemenin genel yönlerini, öğrenci çalışmalarının temel koşullarını ve grup etkileşimlerini ele aldıkları görülürken sonraki planlama sürecinde daha çok öğrencilerin matematiksel düşüncelerinden kaynaklı zorluk ve hatalara sahip olabilecekleri ve çözümlerin ayrıntılı raporunu ve sunumunu gerçekleştirme ile ilgili sıkıntıların yaşanabileceği yönünde öngörülerde buldukları görülmüştür. Bu değişimin sebebi olarak problemlerin doğasındaki farklılıklar ile hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ilk kez böyle bir deneyim yaşamış olmaları sunulabilir.

Bunların yanı sıra, çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının planladıkları öğretmen müdahalelerinde de farklılaşmaların olduğunu ortaya koymuştur. Planlanan öğretmen müdahaleleri müdahale seviyesine göre ele alındığında, öğretmen adaylarının birinci planlama sürecinde içerikle ilgili bir müdahalede bulunmayı planlamadıkları ancak ikinci planlama sürecinde birkaç konuda müdahale planlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Planlama süreçlerindeki bu farklılaşmada problemlerin doğasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ilk uygulamanın planlanmasında öğretmen adaylarının içerikle ilgili müdahalelerin öğrencileri yönlendireceğine dair kaygılarının olması da bu bulgunun farklı bir temel nedeni olabilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin stratejik müdahalelerdeki yetersizliklerini ortaya koyan çalışmaların (Örn; Tropper vd., 2015) aksine bu çalışmadaki öğretmen adaylarının, her iki planlama sürecinde de, farklı konularla ilgili stratejik müdahalelerde bulunmayı kararlaştırdıkları görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemleri ile çalışan öğrencilerin bağımsızlığını koruyarak kendi başlarına problemlere çözümler üretebilmeleri için stratejik müdahalelerin önem arz ettiğinin (Stender & Kaiser, 2015; Tropper vd., 2015) farkında olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ders imcesi kapsamında aldıkları teorik eğitim ile açıklanabilir. Ancak öğretmen adaylarının uygulama planlarında stratejik müdahalelere yer vermeleri kadar bu yöndeki planlarını hayata geçirebilmeleri de çok önemlidir. Çalışmanın bir başka sonucu ise, öğretmen adaylarının birinci uygulama için müdahale alanı içerisinde en çok organizasyonla ilgili müdahalelerde bulunmayı planlamış olmaları iken ikinci uygulama için organizasyonla ilgili müdahale planlarının oldukça azaldığıdır. Bu durumun ana nedeni olarak, öğrencilerin modelleme problemleri ile ilk kez tanışıyor olmaları, grup çalışmasına, çözümlerin raporlaştırılmasına ve çözümlerin sınıf ortamında sunulmasına alışkın olmamaları gösterilebilir. İkinci planlamadaki azalışta ise öğrencilerin ilk uygulama ile birlikte bir çok konuda deneyim sahibi olduklarının düşünülmesi etkili olmuş olabilir.

Planlanan müdahaleler amaçları doğrultusunda incelendiğinde öğretmen adaylarının her iki planlama sürecinde de çok sayıda tanı koyma amaçlı müdahalelerde bulunmayı planladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama planlarında yer verdikleri sokratik sorular ise teorik eğitimden ve bu eğitimdeki kendi modelleme problemi çözüm deneyimlerinden etkilendiklerinin göstergesidir. Öte

yandan ilk uygulamanın planlama sürecinde, öğretmen adaylarının öğrencilere birkaç konuda dolaylı ve doğrudan ipucu vermeyi düşündükleri görülmüş ve bunu doğru bir düşünce olarak karşıladıkları anlaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmenin merkezde olduğu öğretim yaklaşımına alışkın olmalarının bir sonucu olabilir. Ancak, iyi bir matematiksel modelleme dersi için etkili ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi ile öğrenenin bilişsel olarak etkinleştirilmesi bazı temel ölçütlerdir (Blum, 2015, s. 83-85). Bunun aksine, ikinci uygulamanın planlama sürecinde öğretmen adaylarının hiç bir dolaylı veya doğrudan ipucu verme planlarının olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, ders imecesi modeli kapsamında ilk uygulama sonrasında gerçekleştirilen yansıtma toplantısının önemli etkilerinin olduğuna dair bir göstergedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ilk planlama sürecinde birkaç konuda bilinçli olarak müdahale etmeme planlarının olduğu görülürken ikinci planlama sürecinde bu amaç doğrultusunda bir müdahale planlamadıkları anlaşılmıştır.

Bu çalışmada, ders imecesi mesleki gelişim modelinin, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterliklerinden öğretim boyutunda yer alan modelleme problemleriyle ders planlama süreçlerine önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışma kapsamlı bir araştırmanın parçası olarak sadece iki uygulamanın planlama sürecini ele alması ve seçilen modelleme problemlerinin doğası olmak üzere bazı sınırlılıklara sahiptir. Didiş Kabar ve İnan Tutkun'un (2021) belirttiği gibi, modelleme problemlerinin sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem pratik yapmaya hem de desteğe ihtiyacı vardır. Gelecek çalışmalarda, planlama süreçlerinin yanı sıra uygulama süreçlerinin de ele alındığı mesleki gelişim programlarına yer verilen daha uzun süreli araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur. Araştırmacılar bu çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır. Bilimsel süreç için gerekli olan etik kurallara uymuşlardır.

Kaynakça

- Alhammouri, A. M. (2018). *Professional development in mathematical modeling: Teacher engagement, teacher knowledge, and classroom implementation* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio, Ohio University.
- Ang, K. C. (2015). Mathematical modelling in Singapore schools: A framework for instruction. In N. H. Lee & K. E. D. Ng (Eds.), *Mathematical modelling: From theory to practice* (pp. 57-72). Singapore: World Scientific. [doi:10.1142/9789814546928_0004](https://doi.org/10.1142/9789814546928_0004)
- Blum, W. (2015, July 8-15). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? [Conference session]. *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education*, Seoul, Korea.
- Blum, W., & Borromeo Ferri, B. R. (2009). Mathematical modeling: Can it be taught and learnt?. *Journal of Mathematical Modeling and Applications*, 1(1), 45-58.

- Borromeo Ferri, R. (2007, February 22-26). Personal experiences and extra-mathematical knowledge as an influence factor on modelling routes of pupils [Conference session]. *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Larnaca, Cyprus.
- Borromeo Ferri, R. (2010). On the Influence of Mathematical Thinking Styles on Learners' Modeling Behaviour. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(1), 99-118. doi: 10.1007/s13138-010-0009-8
- Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer.
- Borromeo Ferri, R., & Blum, W. (2009, January 28-February 1). Mathematical modelling in teacher education experiences from a modelling seminar [Conference session]. *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Lyon, France.
- Bukova Güzel, E. (Editör). (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Pegem Akademi.
- Cai, J., Cirillo, M., Borromeo Ferri, R., & Geiger, V. (2014, July 15- 20). Mathematical modeling in school education: Mathematical, cognitive, curricular, instructional and teacher education perspectives [Conference session]. *Proceedings of the joint meeting of PME 38 and PME-NA 36*, Vancouver, Canada.
- Common Core State Standards Initiative [CCSSM]. (2010). *Common core state standards for mathematics*. <https://learning.ccsso.org/common-core-state-standards-initiative> adresinden 30 Mayıs 2023 tarihinde alındı.
- Cakmak Gurel, Z., & Bekdemir, M. (2022). The Teacher and Peer Intervention for Pre-service Mathematics Teachers on the Validity of Mathematical Models. *Pedagogical Research*, 7(2), em0120. doi:10.29333/pr/11800
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Yayınları.
- Didiş Kabar, G., & İnan Tutkun, M. (2021). Investigating Middle School Mathematics Teachers' Implementation Process of a Mathematical Modelling Problem: Planning of Implementation and Teacher Interventions. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(2), 98-123. doi:10.17278/ijesim.878364
- English, L. D., & Watters, J. J. (2005). Mathematical modelling in the early school years. *Mathematics Education Research Journal*, 16(3), 58-79.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey?. *Education and Science*, 33 (149), 62-67.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Aydoğan Yenmez, A., Şen Zeytun, A., Korkmaz, H., Kertil, M., Didiş, M. G., Baş, S., & Şahin, Z. (2016). *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., & Çakıroğlu, E. (2013). *Ortaöğretim matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Hizmetiçi ve hizmetöncesi öğretmen eğitimi* (TÜBİTAK Proje No: 110K250). Yayınlanmamış rapor, TÜBİTAK.

- Galbraith, P. (2012). Models of modelling: Genres, purposes or perspectives. *Journal of Mathematical Modelling and Applications*, 1(5), 3-16.
- Henn, H. W. (2007). Modelling pedagogy - overview. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 321–324). New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-29822-1_33
- Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM*, 38(3), 302-310.
- Leiß, D., & Wiegand, B. (2005). A classification of teacher interventions in mathematics teaching. *ZDM*, 37(3), 240-245.
- Lewis, C. (2009). What is the Nature of Knowledge Development in Lesson Study?. *Educational Action Research*, 17(1), 95-110. doi: 10.1080/09650790802667477
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A Lesson is Like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve the Japanese Education. *Improving Schools*, 2(1), 48-56. doi: 10.1177/136548029900200117
- Maaß, K., & Gurlitt, J. (2009). Designing a teacher questionnaire to evaluate professional development in modelling. In V. Durand Guerrier, S. Soury Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of CERME 6* (pp. 2056–2065). France: Institut national de recherche pédagogique.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *Ortaöğretim matematik (9-12. Sınıflar) dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Ortaöğretim matematik (9-12. Sınıflar) dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Murata, A. (2011). Introduction. conceptual overview of lesson study. In L, C, Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Springer.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Sağiroğlu, D., & Karataş, İ. (2018). Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Yöntemine Yönelik Etkinlik Oluşturma ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 102-135. doi:10.17522/balikesirnef.506423
- Stender, P., & Kaiser, G. (2015). Scaffolding in Complex Modelling Situations. *ZDM*, 47(7), 1255-1267. doi: 10.1007/s11858-015-0741-0
- Tekin Dede, A., & Bukova Güzel, E. (2023a). Developing a Framework to Support Teachers' Implementation of Mathematical Modelling. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. doi:10.1080/0020739X.2023.2204098
- Tekin Dede, A., & Bukova Guzel, E. (2023b). Reflections from Planning and Implementing a Modelling Task. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(1), em0728. doi:10.29333/iejme/12821

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Tropper, N., Leiss, D., & Hänze, M. (2015). Teachers' Temporary Support and Worked-out Examples as Elements of Scaffolding in Mathematical Modeling. *ZDM*, 47(7), 1225-1240. doi: 10.1007/s11858-015-0718-z
- Wess, R., Klock, H., Siller, H. S., & Greefrath, G. (2021). Measuring professional competence for the teaching of mathematical modelling. In F. K. S. Leung, G. A. Stillman, G. Kaiser, & K. L. Wong (Eds.), *Mathematical Modelling Education in East and West* (pp. 249–260). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66996-6_21
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

It is apparent that teachers play an important role in encouraging students to learn mathematical modeling and to learn mathematics through participation in mathematical modeling (Borromeo Ferri & Blum, 2010). Therefore, teachers are expected to have knowledge about modeling and understand how to integrate mathematical modeling into lessons (Tekin Dede & Bukova Güzel, 2023a). In this study, it was aimed to examine the changes in the lesson planning processes of six pre-service elementary mathematics teachers with modeling problems in the teaching dimension of mathematical modeling teaching competencies during the lesson study.

The research, which is a qualitative case study, was conducted in the 2022-2023 academic year. Six fourth grade pre-service teachers, who were the participants of the study, were determined according to the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The research was conducted in two dimensions: theoretical training and practice. The pre-service teachers, who received theoretical training on mathematical modeling for nine weeks, then prepared implementation plans for two different mathematical modeling problems and implemented these plans in a real classroom environment. After the planning, semi-structured interviews were also conducted with the pre-service teachers. The data obtained from the transcripts of the audio and video recordings of the planning processes of both implementations, the transcripts of the audio recordings of the semi-structured interviews and the lesson plans were analyzed using qualitative data analysis methods.

The findings revealed that the pre-service teachers engaged in detailed planning processes and prepared two implementation plans. It was concluded that the pre-service teachers who gained experience in the first implementation had similarities as well as significant differences in the planning of the second implementation compared to the first one. In both planning processes, it was observed that the pre-service teachers started the planning process without determining the purpose of the implementations. The pre-service teachers, who made planning by taking into account the skills and competencies of the student group in which they would carry out the

implementation, did not put forward a formal solution to the problem they had chosen in the first planning process, while in the second planning process, it was seen that they brought other possible solutions to the problem as well as realizing the solution of the problem. In addition, while the pre-service teachers planned a 60-70 minute duration for the first implementation, they increased this duration to 90-100 minutes in the second implementation in order to allocate more time for presentations. In the second planning process regarding the necessary preparations, the pre-service teachers made changes in the formation of student groups and the positions of the groups compared to the first planning process. In addition to these, it was noticeable that different plans were made regarding the processes of following student work and group presentations. In the second planning process, it was also decided to present examples that would attract students' attention during the summing up phase of the lesson. Another change in planning processes occurred in the planning of group presentations. In the first planning process, the pre-service teachers addressed the general aspects of mathematical modeling, the basic conditions of student work and group interactions for the difficulties and errors they might encounter, while in the next planning process, it was seen that they predicted that students might have difficulties and errors arising from mathematical thinking and that there might be problems with the detailed reporting and presentation of solutions. These predictions of the pre-service teachers were reflected in the teacher interventions they planned. It was concluded that the pre-service teachers did not plan to make an intervention related to the content in the first planning process, but they had intervention plans in a few subjects in the second planning process. Another result of the study is that while the pre-service teachers planned to make interventions mostly related to organization in the intervention area for the first implementation, their intervention plans related to organization for the second implementation decreased considerably. On the other hand, in the planning process of the first implementation, unlike the other one, it was observed that the pre-service teachers thought of giving indirect and direct clues to the students in a few subjects.

In this study, it can be argued that the lesson study professional development model has significant contributions to pre-service teachers' lesson planning processes with modeling problems. However, this study has some limitations, including the fact that only two practices addressed the planning process as part of a comprehensive research and the nature of the selected modeling problems. In future studies, it is recommended to conduct longer-term studies that include professional development programs that address implementation processes as well as planning processes.

Ebeveyn Başarı Baskısı ve Akademik Stresin Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyi*

Savaş Tatlı*, Taner Atmaca**

Makale Geliş Tarihi: 04/07/2023

Makale Kabul Tarihi: 29/08/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1322675

Öz

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerinde eğitim-öğretim süreçleri için büyük risk oluşturan akademik stres ve ebeveyn başarı baskısının rolü incelenmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Düzce il merkezindeki sınavla öğrenci alan 3 okulda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 983 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği, Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği olmak üzere Likert tipi üç ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadaki değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ebeveyn başarı baskısı ile akademik stres arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde, ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde, akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin okul tükenmişliğini yordama düzeyi %12,2 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik stres, ebeveyn başarı baskısı, okul tükenmişliği


The Predictive Power of Parental Achievement Pressure and Academic Stress on School Burnout Among Secondary School Students

Abstract

This study examined the role of academic stress and parental achievement pressure, which pose significant risks for school burnout among secondary school students. The research employed a quantitative research design, specifically the correlational survey model. The sample of the study consisted of 983 students enrolled in three schools in the central district of Düzce during the 2022-2023 academic year. Data were collected using three Likert-type scales: the Parental Achievement Pressure and Support Scale, the Academic Expectations-Related Stress Inventory, and the School Burnout Scale. When examining the relationships between the

* İlk yazarın 2023'te tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** MEB, Düzce, Türkiye, savastatli81@gmail.com, ORCID: 0009-0007-5081-663X 

*** Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9157-3100 

Kaynak Gösterme: Tatlı, S. & Atmaca, T. (2023). Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ve ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1328-1349.

variables in the study, it was found that there was a positive, statistically significant, and low-level relationship between parental achievement pressure and academic stress, a positive, statistically significant, and moderate-level relationship between parental pressure and school burnout, and a positive, statistically significant, and low-level relationship between academic stress and school burnout. The predictive power of parental achievement pressure and academic stress on school burnout was determined to be 12.2%.

Keywords: *Academic stress, parental achievement pressure, school burnout*

Giriş

Türk eğitim sistemi günümüzde değişen ve gittikçe sınav odaklı hale gelen yapısıyla akademik yetkinliklerin ve kazanımların daha fazla ön planda tutulmasına yol açmaktadır (Seçer & Gençdoğan, 2012). Okullarda özellikle bir üst kademedeki eğitim kurumlarına geçişte uygulanan merkezi sınavların yanı sıra gerçekleştirilen tüm sınavlara yönelik başarı beklentisi, ebeveynlerin zamanla çocuklar üzerinde başarı baskısı oluşturmaya kapı aralamaktadır (Seçer vd., 2013). Ebeveynler genellikle çocuklarının başarılı bir akademik kariyere sahip olmalarını istemekte ve bu doğrultuda çeşitli beklentiler içine girebilmektedirler. Bu durum, çocukların üzerinde bir başarı baskısı yaratmakta ve akademik stresin artmasına neden olabilmektedir (Schmid & Garrels, 2021; Tong vd., 2020).

Ebeveynlerin çocuklarından başarı beklentileri, öğrencilerin motivasyonunu artırabilse de yüksek seviyede stres ve kaygıya da neden olabilmektedir (Ma, Siu & Tse, 2018; Özcan, 2021). Öğrenciler, ebeveynlerinin beklentilerine uymaya çalışırken, sürekli olarak kendilerini değerlendirme, mükemmeliyetçilik ve yoğun bir çalışma temposuyla karşılaşabilmektedir (Dobos, Piko & Mellor, 2021). Bu süreçte, öğrenciler diğer yaşam alanlarındaki deneyimleri göz ardı ederek sadece akademik başarıya odaklanabilmektedir. Bu durum, zamanla okul tükenmişliği olarak adlandırılan bir olguyu tetikleyebilmektedir (Pascoe, Hetrick & Parker, 2020). Öğrenciler, aşırı çalışma, rekabet ve sürekli başarı arayışı nedeniyle hem fiziksel hem de duygusal olarak tükenmişlik hissi yaşayabilmektedir (Fiorilli vd., 2017; Kaya & Sarı, 2023; Söderholm vd., 2022). Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısıyla ilgili beklentilerini dengelemeleri ve destekleyici bir ortam sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Sıralanan tüm bu eylemler, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine, deneyimlerini çeşitlendirmelerine ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak türden bir strateji olarak nitelenebilir. Aynı zamanda, ebeveynlerin etkili iletişim kurma, anlayışlı olma, potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olma ve çocuklarının ilgi alanlarına saygı duyma konularında da hassas olmaları gerekmektedir (Gündoğan & Seçer, 2022).

Başarı baskısı öğrencilerin bazen ilgi duymadıkları bir alanda içsel motivasyona sahip olmadan çalışmalarına neden olabilmekte ve bu durum çeşitli psikolojik ve pedagojik sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Baskı, kimi zaman öğrencilerin öznel iyi oluşlarının azalmasına, benlik saygılarının düşmesine, tükenmişliğe, yabancılaşmaya

akademik stres yaşamalarına ya da okula karşı düşük bir motivasyona yol açabilmektedir (Atik, 2016). Yersiz ve orantısız ebeveyn başarı baskısı öğrenciler üzerinde zaman zaman olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmasına yol açmakta ve eğitimde istenilen verimin elde edilememesine de zemin oluşturabilmektedir (Kapıkıran, 2020). Türkiye’de ebeveynler, eğitim-öğretim sürecinin özellikle sınavlara denk gelen kısımlarında çocuklarını strese sokacak ve onları zihnen yoracak derecede baskı uygulayabilmektedir. Ebeveyn başarı baskısı, öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilirken, aynı zamanda öğrenme motivasyonunu da düşürebilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik yüksek beklentileri ve sıkı denetimi, genç bireylerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla ebeveyn başarı baskısı dikkatle incelenmesi gereken bir olgu olarak nitelenebilir.

Ebeveyn Başarı Baskısı

Ebeveyn başarı baskısı ebeveynlerin kendi belirledikleri kariyer hedefleri doğrultusunda davranış geliştirmeleri için çocuklarına yaptıkları baskı olarak tanımlanabilir (Corey & Chen, 2019). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin çocuklarının akademik seviyelerinin yükselmesi için uyguladıkları zorlayıcı tutumlardır (Bozdağ, 2022). Haspolat & Yalçın (2022), ebeveyn başarı baskısını öğrencinin akademik olarak başarılı olması için ebeveynlerin onları zorlaması, ceza vermesi, akranlarıyla karşılaştırması ve kapasitelerinin üstünde beklentiler içine girmesi olarak tarif etmişlerdir. Ebeveynler kendi başarı algıları doğrultusunda çocuklarına baskı yaparken onu küçümseme, başkalarıyla kıyaslama, küçük düşürme vb. şekilde çocuğu olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlarda bulunabilirler (Sontur vd., 2021). Baskının öğrenci üzerinde tamamen olumsuz bir etkiye sahip olmadığı, belirli bir oranda olduğunda öğrenciyi dışsal olarak motive ettiği söylenebilir (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). Buradaki temel sorun ise ebeveynlerin öğrencinin kapasitesine uygun olmayan, öğrencinin gerçekleştiremeyeceği beklentiler içine girmesidir. Ebeveynlerin beklentilerine ulaşamadıklarını düşündüklerinde çocuklarda kaygı ve olumsuz özdeğerlendirmenin ortaya çıktığı görülebilir (Ciciolla, 2016). Gerçekçi olmayan beklentilerle uygulanan başarı baskısının öğrencinin akademik performansına olumsuz yansımaları, depresyona varan strese sebep olması da olası bir durumdur (Ma vd., 2018).

Başarı baskısının zorlu ergenlik sürecinde olan öğrencileri sadece akademik yönden etkilemekle kalmayıp aynı zamanda sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Örneğin başarı baskısının öğrencilerin yaşam alışkanlıklarında meydana getireceği değişikliklerle kronik ağrılara (Zhang vd. 2015), depresif semptomlara ve uyku düzeni bozukluğuna (Zhou vd., 2021), sınav kaygısına (Kapıkıran, 2020), okul tükenmişliğine (Aypay, 2011), akademik strese (Bayram, 2019), anksiyeteye ve depresyona (Riley, 2003) hatta intihar girişimine varan sonuçlara sebep olabileceği (Liu, 2005) yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Başarı baskısı altında olmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için

ebeveynlerin çocuklarına destek verirken dengeli bir yaklaşım benimsemeleri ve çocuklarının ihtiyaçlarını dikkate almaları son derece önemlidir. Başarı baskısı altında olmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için ebeveynlerin çocuklarına destek verirken dengeli bir yaklaşım benimsemeleri ve çocuklarının ihtiyaçlarını dikkate almaları son derece önemlidir. Bu noktada, akademik stres de benzer bir etki yaratabilir. Akademik stres, yoğun ders çalışma, sınav kaygısı ve performans beklentileri gibi faktörler nedeniyle öğrencilerin zihinsel ve duygusal sağlığını olumsuz etkileyebilir.

Akademik Stres

Akademik stres, öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili olarak yaşadıkları yoğun baskı, endişe ve kaygı durumudur (Maykel, deLeyer-Tiarks & Bray, 2018). Akademik stresin belirtileri arasında sürekli kaygı ve endişe duyma, uykusuzluk, konsantrasyon güçlüğü, motivasyon kaybı, düşük özgüven, baş ağrısı, mide problemleri gibi fiziksel semptomlar, duygusal dalgalanmalar ve sosyal geri çekilme yer alabilir (Erten, 2020; Pascoe, Hetrick & Parker, 2020). Öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin yanında ayrıca akademik taleplerden kaynaklı strese de maruz kalmaktadırlar. Bunların başında sınavlardan düşük not alma endişesi olarak ifade edilebilecek olan sınav kaygısı gelmektedir (Pascoe & Hetrick, 2020). Öğrenciler, büyük bir başarı beklentisi altında olduklarını hissedebilir, rekabetçi ortamlarda kendilerini sürekli olarak değerlendirmek zorunda kalabilir ve sürekli olarak başarı arayışı içinde olabilirler. Akademik stresin uzun süreli ve kontrolsüz bir şekilde devam etmesi, öğrencilerin genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerde motivasyon kaybı, tükenmişlik, depresyon, kaygı bozuklukları gibi daha ciddi sorunlar ortaya çıkabilir (Ribeiro, 2018). Bu nedenle, akademik stresin önlenmesi veya yönetilmesi, öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme deneyimi yaşamaları ve başarılarını sürdürmeleri için önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin üzerindeki yoğun baskı ve stres, okul tükenmişliği olarak adlandırılan bir duruma yol açabilir. Okul tükenmişliği, sürekli yoğun çalışma temposu, dersler, sınavlar ve diğer okul bağlantılı sorumluluklar nedeniyle öğrencilerin fiziksel ve zihinsel enerjilerinin tükenmesi durumunu ifade etmektedir.

Okul Tükenmişliği

Okul tükenmişliği öğrencinin okulla ilgili yaşayacağı gerginlik, mutsuzluk hali ve akademik taleplerle ortaya çıkan iş yükünün oluşturduğu kronik yorgunluk hali olarak tanımlanabilir (Salmela-Aro vd., 2009). Bir başka ifadeyle öğrencilerin karşılaştıkları yoğun akademik talepler karşısında kendilerini bitkin hissetmeleri, bu taleplere karşı alaycı tavır takınmaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleridir (Schaufeli vd., 2002). Okul tükenmişliği öğrencilerin öğrenme düzeylerini, sağlık ve esenlik durumlarını, aynı zamanda okul dışındaki hayatlarını olumsuz yönde etkileyebileceğinden üzerinde durulması, ilgili değişkenlerin, sebep ve etkilerinin iyi irdelenmesi gerekmektedir (Lin & Huang, 2012).

Lin ve Huang'a (2012) göre öğrencilerin yaşadığı stres okul tükenmişliğinin temel kaynağıdır ve bu stres faktörleri öğrencilerin kendilerini yorgun hissetmelerine, derslere ve ödevlere karşı umursamaz, alaycı bir tavır sergilemelerine, bir öğrenci olarak kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Okul tükenmişliğinin nedenlerinden biri de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin niteliği olabilir. Öğrencinin öğrenim süresince karşılaştığı sorunların üstesinden gelirken en önemli destekçilerinden biri de öğretmendir. Öğretmenin yeterliliği ve tükenmişlik seviyesi öğrenciye vereceği desteğin niteliğini belirleyebilir (Fives vd., 2007). Sınav kaygısı ve öğrencilerin taşıdıkları akademik sorumluluklar da okul tükenmişliğinin nedenleri arasında yer alır (Demir, 2015; Dündar, 2018).

Problem Durumu

Günümüzde, öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beklentiler giderek artmaktadır. Özellikle ortaöğretim döneminde, ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması konusundaki baskısı yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Bu durum, öğrenciler üzerinde önemli bir akademik stres kaynağı olabilmekte ve uzun vadede okul tükenmişliği gibi olumsuz etkileri olabilmektedir. Bununla birlikte, akademik stresin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi ve bu ilişkide ebeveyn başarı baskısının rolü henüz tam olarak anlaşılmamıştır. Bu durum, ortaöğretim öğrencileri için önemli bir sorun haline gelmektedir. Öğrenciler, sınavlara hazırlık, notları yükseltme ve gelecekteki kariyer hedeflerine ulaşma konusunda kendilerini büyük bir baskı altında hissetmektedir. Ebeveynlerin beklentileriyle başa çıkmaya çalışan öğrenciler, yüksek bir rekabet ortamında bulunmanın getirdiği stresle mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu süreçte, ebeveyn başarı baskısının ve akademik stresin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez. Yoğun çalışma temposu, sürekli performans beklentileri ve yeterlilik kaygısı, öğrencilerin tükenmişlik hissi yaşamalarına neden olabilir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin akademik başarılarına ve genel yaşam kalitelerine olumsuz bir etki yapabilmektedir. Alanyazına bakıldığında ebeveyn başarı baskısı (Ciciolla, Curlee, Karageorge & Luthar, 2016; Corey & Chen, 2019; Kapıkıran, 2019; Ringeisen ve Raufelder, 2015), akademik stres (Ayrancı & Öge, 2011; Cengiz vd., 2023; İbda vd., 2023) ve okul tükenmişliği (Gündoğan ve Seçer, 2022; Kara, 2014) ile ilgili farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte ebeveyn baskısı ve akademik stres (Deb vd., 2015), ebeveyn başarı baskısı ve akademik tükenmişlik (Yeon vd., 2020) arasındaki doğrudan ilişkiye kanıtlar sunan çalışmalar da alanyazında yer almaktadır ve bu çalışmalar ebeveynlerin başarı baskısını orantısız şekilde artırması halinde öğrencilerde stres, depresyon, tükenmişlik gibi sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Ancak ebeveyn başarı baskısının ve akademik stresin bir arada iken okul tükenmişliğini ne düzeyde yordadığı da bir problem olarak ele alınmalıdır. Çünkü ebeveyn başarı baskısının sınav kaygısı (Kapıkıran, 2020) ve negatif değerlendirme korkusu (Atmaca & Özen, 2019), çalışma becerilerinin (Ritchwood vd., 2015) ve öznel iyi oluşun zayıflaması (Lu vd., 2021) gibi benzer olumsuz durumları hızlandırdığına dair kanıtlar alanyazında yer almaktadır. Alanyazındaki boşluktan hareketle bu araştırma ebeveynlerin çocuklarına

uyguladıkları başarı baskısının ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine etkisini ortaya koyabilmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu temel problem durumuna bağlı olarak iki alt problem belirlenmiştir:

- Ortaöğretim öğrencilerinin ebeveyn başarı baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stres okul tükenmişliğini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma geleneği içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bu değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek için uygun bir modeldir ve bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilerin anlaşılmasına ve daha derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Bu araştırmada ebeveyn başarı baskısı ve akademik stres bağımsız değişken, okul tükenmişliği de bağımlı değişken olarak ele alınmış ve üç değişken arasındaki ilişki belirlenmek istendiğinden bu model tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 öğretim yılında Düzce merkezde bulunan resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla Düzce merkezde bulunan ortaöğretim okullarında yaklaşık 14.000 öğrenci öğrenim görmektedir (www.duzce.meb.gov.tr). Araştırmanın evrenini temsil etmesi beklenen örneklemin büyüklüğü %95 güven aralığında yani $\alpha=0,05$ 'lik bir standart sapmayla en az 375 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmanın amacı doğrultusunda veri elde etme açısından zengin özellikler içeren ve derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlayan, belli ölçütleri taşıyan grup seçilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda başarı baskısının daha yoğun görüleceği varsayımından hareketle Düzce ilinde liselere geçiş sınavı puanına göre en yüksek puanla öğrenci alan üç ortaöğretim kurumunda (fen lisesi, Anadolu lisesi ve proje imam hatip lisesi) öğrenim gören öğrenciler örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Bu okullarda 2022-2023 öğretim yılında dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 372 öğrencinin 285'ine, onuncu sınıfta öğrenim gören 381 öğrencinin 303'üne, on birinci sınıfta öğrenim gören 521 öğrencinin 269'una, on ikinci sınıfta öğrenim gören 352 öğrencinin 126'sına olmak üzere toplam 983 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %53,1'i kız, %46,9'u erkektir. Öğrencilerin %29'u 9. sınıfa, %30,8'i 10. Sınıfa, %27,4'ü 11. sınıfa ve %12,8'i 12. sınıfa gitmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Likert tipi üç ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler sırasıyla şunlardır:

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği: Kapıkıran (2016), tarafından geliştirilen ve beşli likert tipinde 15 maddeden oluşan ölçek, ebeveynlerin çocuklarına karşı akademik başarı hususunda tutum ve davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek Ebeveyn Başarı Baskısı ve Ebeveyn Başarı Desteği olmak üzere iki boyutludur. Bu araştırmada yalnızca ilk boyut kullanılmıştır. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda KMO değeri 0,89 bulunmuştur. RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .96 ve GFI = .94 şeklindedir. İkinci olarak ortaöğretim öğrenci grubu üzerinde yapılan DFA sonucunda, EABBDÖ ölçeğinin yapısı, RMSEA = .07, SRMR = .07, CFI = .92 ile kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşmıştır. Ölçeğin toplam ve alt ölçeklerinin iç tutarlılığını belirlemek için yapılan Cronbach Alfa katsayısının EBBÖ için .84, EBDÖ .71 olarak ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin genelinin Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri Ölçeği: Kelecioğlu & Bilge (2009) tarafından Türk öğrencilere uyarlanan ölçek, beşli Likert tipinde 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam 2 boyuttan (Aile-Öğretmen Beklentileri-5 md. ve Kendine İlişkin Beklentiler-4 md.) meydana gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,65-0,82 arasında değişmektedir. Bu araştırma için ölçeğin genelinin Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Okul Tükenmişlik Ölçeği: Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen okul tükenmişlik ölçeği Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Dörtlü likert tipinde hazırlanan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç boyutta toplam % 66,858 varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Bu üç boyutlu bu yapının model uyumu doğrulamalı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). Bu alt boyutlar; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarıdır. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı =.75, bu araştırma için ise .76 bulunmuştur.

Verileri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri gerekli yasal izinlerin alınmasından sonra araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin ölçeklere verdiği cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmaya toplam 983 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25'ten yararlanılmış ve parametrik testlerle alt problemler sınanmıştır. Veriler analiz edilmeden önce bağımlı değişkene ait normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik varsayımlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $\pm 1,5$ olması verinin normal dağıldığına işaretir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bağımlı değişkenin çarpıklık değerinin (0,027) ve

basıklık değerinin (0,156) de $\pm 1,50$ içinde yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerden hareketle bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyonu analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek için de çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ilk alt problemi üç değişken arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünün tespit etmek olarak belirlendiğinden öncelikle değişkenler arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 1’de akademik başarı için ebeveyn baskısı ve akademik stres ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1.

Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı ve Akademik Stres ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı	Akademik Stres	Okul Tükenmişliği
Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı	<i>r</i>	1	.22**	.33**
	<i>p</i>		0,000	0,000
	<i>n</i>		983	983
Akademik Stres	<i>r</i>		1	.19**
	<i>p</i>			0,000
	<i>n</i>			983
Okul Tükenmişliği	<i>r</i>			1
	<i>p</i>			
	<i>n</i>			

** $p < 0,01$

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin başarı için algıladıkları ebeveyn baskısı ile akademik stres arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,22$; $p < 0,01$). Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça akademik stres düzeyi artmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin başarı için ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,33$; $p < 0,01$). Başka bir ifadeyle öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça okul tükenmişliği de artmaktadır. Okul tükenmişliği arttıkça ebeveyn başarı baskısı da artmaktadır.

Akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır ($r=0,19$; $p < 0,01$). Akademik stres düzeyi arttıkça ortaöğretim

öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyi de artmaktadır. Okul tükenmişliği arttıkça, ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyinde de artış görülmektedir.

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemini bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyi oluşturmaktadır. Tablo 2’de akademik başarı için ebeveyn baskısı ve akademik stresin okul tükenmişliğini yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

Başarı İçin Ebeveyn Baskısı ve Akademik Stresin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	0,580	0,099		5,830	.00		
Ebeveyn Başarı Baskısı	0,023	0,002	0,303	9,891	.00	0,301	0,296
Akademik Stres	0,102	0,026	0,119	3,879	.00	0,123	0,116

R = 0.349 R² =0.122 F_(2, 980) = 67,950 p < 0.05
VIF = 1.049; Tolerance Value = 0.953; Durbin-Watson = 1.808

Tablo 2’de bağımsız ve yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken olan okul tükenmişliği üzerindeki yordama düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tüm değişkenler normallik varsayımlarını karşılamakta ve çoklu bağlantısallık sorunu bulunmamaktadır (VIF = 1.049; Durbin-Watson = 1.808; Tolerance değeri = .953). Analiz sonuçlarına göre her iki değişken bir arada iken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordama yapmaktadır (R=0.49; R² = 0.122; p<0,05). p değerlerine bakıldığında tüm değişkenlerin ayrı ayrı anlamlı yordama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyi %12,2’dir. Ebeveyn baskısında meydana gelen bir birimlik değişim okul tükenmişliğinde 0,023 birimlik pozitif yönlü değişim meydana getirirken akademik strete meydana gelen bir birimlik değişim okul tükenmişliğinde 0,102 birimlik değişim oluşturmaktadır. β değerlerine göre okul tükenmişliği üzerinde en fazla etkisi olan değişken Ebeveyn Baskısıdır. Ortaya çıkan modele ilişkin gösterim ise regresyon formülüne göre şu şekildedir:

Okul Tükenmişliği = 67,950+ 0.023*Başarı İçin Ebeveyn Baskısı + 0,102*Akademik Stres.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Türk eğitim sistemindeki mevcut uygulamalar, öğrenci tükenmişliğine ilişkin bir zemin oluşturma potansiyeline sahiptir. Özellikle ortaöğretim seviyesinde, öğrencilerin akademik başarıya yönelik büyüyen talepleri, rekabetçi bir atmosfer ve sınav baskısı gibi stres faktörleri ile birleşebilmektedir. Türk eğitim sistemindeki sınav ağırlıklı yaklaşımlar, öğrencilerin sadece akademik performanslarına değil, aynı zamanda özsaygılarına, motivasyonlarına ve genel öğrenme deneyimlerine de etki edebilmektedir. Bu bağlamda, özellikle zorlu sınavlar ve yüksek beklentiler altında, öğrencilerdeki akademik stresin zaman zaman arttığı gözlemlenebilir. Bu durum ise öğrencilerin okul tükenmişliğini besleyebilir. Türk eğitim sisteminin odak noktasında yer alan bu dinamikler, öğrencilerin eğitim süreçlerinin sadece akademik yönünü değil, aynı zamanda psikososyal ihtiyaçlarını da dikkate alan bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir. Bu sayede öğrenci tükenmişliği gibi önemli bir sorunun daha iyi anlaşılması ve etkin çözüm yollarının geliştirilmesi mümkün olabilir.

Araştırma bulguları ortaöğretim öğrencilerinde başarı için ebeveyn baskısı ile akademik stres arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça akademik stres düzeyi de artmaktadır. İlk olarak, bu bulgular, ebeveynlerin öğrencilerin akademik performansına yönelik beklentilerinin, öğrencilerin akademik stres düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ebeveynlerin yüksek başarı beklentileri, öğrencilerin bu beklentileri karşılamak için daha fazla çaba sarf etmelerine neden olabilir, bu da akademik stresin artmasına yol açabilir. Bu bağlamda, ebeveynlerin öğrencilere yüklediği başarı beklentileri, öğrencilerin akademik performansına olan duyarlılıklarını artırabilir. Öğrenciler, ebeveynlerinin bu beklentilerini karşılamak için yoğun bir çaba sarf etme eğiliminde olabilirler. Bu durum, sınavlar, ödevler ve performans değerlendirmeleri gibi akademik gerekliliklerin öğrenciler üzerindeki baskısını artırarak, akademik stres düzeylerinin yükselmesine neden olabilir. Özellikle rekabetçi bir eğitim ortamında, öğrencilerin diğer akranlarıyla kıyaslandıkları ve başarının önemine vurgu yapıldığı bir atmosferde, ebeveyn baskısının akademik stresin artmasındaki etkisi daha belirgin hale gelebilir. Ayrıca, ebeveynlerin başarı beklentileri, öğrencilerin özsaygı ve özgüven algılarını etkileyebilir. Eğer öğrenci, ebeveynlerinin yüksek beklentilerini karşılayamadığını düşünüyorsa, özsaygısı zedelenebilir ve bu da akademik stresin artmasına katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin sürekli olarak başarılı olmalarını bekleyen bir ortamda yetiştirilmeleri, risk almayı engelleyebilir ve bu da öğrenme deneyimini olumsuz etkileyerek stres seviyelerini artırabilir.

Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ciciolla ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında ebeveyn başarı baskısının akademik stresin temel sebeplerinden biri olduğu ve çocuklardaki benlik saygısını olumsuz etkileyerek akademik başarının düşmesine neden olduğu ifade edilmektedir. Ma, Siu ve Tse'nin

(2018) Hong Kong'taki okullarda eğitim gören 872 öğrenci ile yaptığı çalışma sonucunda yüksek ebeveyn başarı beklentilerinin ergen öğrencilerde depresyona varan strese sebep olduğu tespit edilmiştir.

Kaya ve Sezgin'in (2017) eğitim stresi ve okul yaşam kalitesinin ortaokul öğrencilerinin okul mutluluklarını ne derece yordadığını ortaya koymak için gerçekleştirdikleri çalışmada çalışma baskısının eğitim stresine ve öğrencilerin mutluluk düzeylerine etki eden en önemli değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Atmaca ve Özen (2019), Düzce ilindeki bir Anadolu lisesinde eğitim gören 499 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada ailelerin uyguladıkları başarı baskısı, akademik stres ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik başarıya yönelik aile baskısı ile akademik stres arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveyn baskısının ve buna bağlı olarak akademik stresin öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusunu artırdığı ve benlik saygılarını olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin başarı odaklı tutumları, öğrencilerin kendi benlik saygılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler, sürekli olarak ebeveynlerin beklentilerini karşılamak zorunda olduklarını hissederek kendilerini değersiz hissedebilirler. Bu da özsaygılarının düşmesine ve motivasyon eksikliğine yol açabilir. Akademik stres ve baskı, öğrencilerin risk almak, yeni deneyimler yaşamak ve potansiyellerini keşfetmek konusunda çekingen davranmalarına neden olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı için ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Farklı ifadeyle öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça okul tükenmişliği de artmaktadır. Ebeveynlerin öğrencilere yüklediği yüksek başarı beklentileri, öğrencilerin akademik performanslarına olan odaklarını artırabilir. Bu durum, öğrencilerin daha fazla çalışma ve öğrenme çabası göstermelerine neden olabilir. Özellikle sınav dönemlerinde, öğrencilerin yoğun bir tempoda çalışmaları ve uzun saatler boyunca derslere vakit ayırmaları söz konusudur. Ancak bu yoğun tempoya ayak uydurmak, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini zorlayabilir ve bu durum akademik stresin artmasına sebep olabilir. Ayrıca, sürekli olarak yüksek başarı beklenen bir ortamda büyüme, öğrencilerin psikolojik baskı altında hissetmelerine yol açabilir. Ebeveynlerin beklentilerini karşılayamama endişesi, öğrencilerde sürekli bir stres kaynağı oluşturabilir ve bu durum da okul tükenmişliğinin artmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin öğrencilere destek verirken dengeli ve sağlıklı bir ortam yaratmaları, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları için önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde başarı baskısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Salmela-Aro ve Upadyaya, (2014) tarafından yapılan çalışmada okul çalışmalarıyla ilgili aşırı taleplerin ve başarı baskısının zamanla öğrencinin enerjisini tüketerek yıpranmasına ve okul tükenmişliği

yaşamasına sebep olduğu ortaya konmuştur. Seçer ve Gençdoğan (2012) ortaöğretim öğrencilerindeki okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada akademik başarı düştükçe aile baskısının arttığı ve dolayısıyla aileden kaynaklanan okul tükenmişliğinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğrencileri arasındaki ebeveyn baskısı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki, öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik sağlıklarını derinden etkileyen önemli bir konudur. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının geleceği için endişe duymalarının anlaşılabilir bir yanı olduğunu gösterirken, aynı zamanda bu baskının zararlı sonuçlara yol açabileceğini de göstermektedir. Ebeveyn baskısının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, öğrencilerin yaşadığı stresin artması ve motivasyon eksikliği gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Ebeveynlerin yüksek beklentileri, öğrencilerin sürekli olarak bu beklentileri karşılamak zorunda hissetmelerine yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin kendi değerlerini sorgulamalarına ve özsaygılarının azalmasına neden olabilir. Ayrıca, sürekli bir başarı baskısı altında olan öğrenciler, başarısızlık veya olumsuz değerlendirilmelerden kaçınma kaygısıyla risk almaktan çekinebilirler. Bu da onların öğrenme deneyimlerini kısıtlar ve potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarmalarını engeller. Okul tükenmişliği, öğrencilerin akademik performanslarının yanı sıra genel yaşam kalitesini de olumsuz etkileyebilir. Ebeveyn baskısı altında olan öğrenciler, sürekli olarak stresli bir ortamda bulunmanın getirdiği duygusal ve fiziksel yorgunluk yaşarlar. Bu da motivasyon eksikliği, kaygı, depresyon ve hatta fiziksel sağlık sorunları gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Araştırma bulgularına göre akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akademik stres düzeyi arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyi de artmaktadır. Okul tükenmişliği arttıkça, ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyi de artmaktadır. Öğrencilerin sürekli olarak yüksek akademik beklentiler ve sınav baskısı altında olmaları, yoğun çalışma temposu ve performans kaygısı gibi stres faktörlerini artırabilir. Bu durum, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama olasılığını artırmaktadır. Uzun saatler boyunca çalışmak, ödevlere ve sınavlara odaklanmak, sosyal ve dinlenme aktivitelerinden uzak kalmak gibi faktörler, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaşamalarına sebep olabilir.

Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Jung ve arkadaşlarının (2015) 214 Çinli öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Akademik stres ve okul tükenmişliği arasında yüksek düzeyde ve karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Akademik stresteki artış okul tükenmişliğini de arttırmaktadır. Çınar'ın (2022) çalışmasında da akademik stresle okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş ve okul tükenmişliğinin %34'ünün akademik stresten kaynaklandığı ifade edilmiştir. Akpınar'ın (2016) ergen öğrencilerde okul tükenmişliği, akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da okul tükenmişliği ile akademik stres arasında pozitif yönlü

bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Cengiz ve arkadaşlarının (2023), 570 ortaöğretim öğrencisi ile lise öğrencilerinde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada akademik beklentilere ilişkin stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki buldukları görülmektedir.

Alanyazında araştırma sonuçlarını destekleyen yukarıda örnek olarak verilen çalışmalardan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Dinçbaş, Gökçaya & Çıvgın, 2022; Jung vd., 2015; Lin & Huang, 2013; Özdemir & Özdemir, 2015; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Veyis, Seçer & Ulaş, 2019). Bu bulgular, ebeveyn baskısının öğrencilerdeki akademik stres düzeyini artırarak okul tükenmişliği riskini yükselttiğini göstermektedir. Ebeveynlerin başarı beklentileri ve sürekli baskısı, öğrencilerin psikolojik sağlığını ve motivasyonunu olumsuz etkileyerek okul tükenmişliğine yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sağlıklı bir akademik ortamda gelişim gösterebilmeleri için ebeveynlerin baskıdan ziyade destekleyici bir tutum sergilemeleri önemlidir. Özetle, alanyazındaki araştırmalar, ebeveyn baskısı ile akademik stres ve okul tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını desteklerken aynı zamanda onların psikolojik sağlığını korumaya da önem vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ebeveynlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamaları, iletişim kurmaları ve uygun destek sağlamaları, sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu şekilde, öğrencilerin akademik başarıları artarken aynı zamanda okul tükenmişliği riskini de azaltmak mümkün görünmektedir.

Bağımsız ve yordayıcı değişkenler olan ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin bağımlı değişken olan okul tükenmişliği üzerindeki yordama düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre iki değişkenin de okul tükenmişliği üzerinde ayrı ayrı anlamlı yordama gücüne sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn başarı baskısı, öğrencilerin akademik performanslarına yönelik yüksek beklentilerin ve baskının bir sonucu olarak öğrencilerin akademik stres düzeylerini artırabilir. Bu stres, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini etkileyebilir, sağlıklı bir denge kurma zorluğuna yol açabilir ve sonuç olarak okul tükenmişliğini tetikleyebilir. Bu bağlamda, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının, öğrencilerin psikolojik ve akademik deneyimlerini etkilediği ve dolayısıyla okul tükenmişliği düzeylerini şekillendirebildiği gözlemlenmektedir.

Benzer şekilde, akademik stresin okul tükenmişliği üzerindeki yordama gücü de önemlidir. Yoğun ders çalışma temposu, sınav kaygısı, performans beklentileri ve zaman baskısı gibi faktörler öğrencilerin akademik stres düzeylerini yükseltebilir. Bu stres öğrencilerin okulda ve öğrenme süreçlerinde olumsuz deneyimler yaşamalarına neden olabilir, bu da okul tükenmişliğini artırabilir.

Araştırma bulguları, akademik stresin de okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin stres düzeyinin

artmasıyla birlikte okul tükenmişliğinin daha yüksek olabileceğini işaret etmektedir. Bu bulgular, ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Luo, Zhang ve Chen (2020), yapmış oldukları çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve ailede yaşanan çatışmaların ve baskının tükenmişliği artırdığını, özdenetimi zayıf öğrencilerde tükenmişliğin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. An, Hong ve Thanh (2021), bilinçli ebeveynliğin öğrencilerin akademik sonuçları üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu raporlamaktadır. Wu vd. (2022) ise yaptıkları çalışmada ebeveynlerin pedagojik kaygılarının çocukların tükenmişliği üzerinde pozitif bir yordayıcılık gücüne sahip olduğunu ifade etmektedirler. Benzer bulgular Subramani ve Venkatachalam'ın (2019) araştırma bulgularında da yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu konuda daha duyarlı olmalarını ve öğrencilerin akademik başarılarını desteklerken aşırı baskıdan kaçınmalarını vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilere stres yönetimi becerileri ve destek mekanizmalarının sağlanması da okul tükenmişliğinin azaltılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bulgular öğrencilerin başarı için ebeveyn baskısı, akademik stres ve okul tükenmişliği arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocukları üzerindeki yüksek beklentileri ve baskısı, öğrencilerin akademik stres düzeyini artırmakta ve dolayısıyla okul tükenmişliğiyle ilişkili olmaktadır. Bu durum öğrencilerin benlik saygısı, motivasyonu ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir, okula bakışlarını olumsuzlaştırmaya dönüştürebilir. Bu nedenle, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, öğrencilerin akademik başarılarını desteklerken aşırı baskıdan kaçınmaları ve bilinçli bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmaları önemlidir. Aynı zamanda, öğrencilere stres yönetimi becerileri ve destek mekanizmalarının sağlanması da okul tükenmişliğinin azaltılmasında etkili olabilir. Öğrencilere, stresle başa çıkma stratejileri, zaman yönetimi ve denge sağlama gibi önemli becerilerin öğretilmesi, onların akademik başarılarını sürdürürken daha sağlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlayabilir. Bu şekilde, ebeveynler, eğitimciler ve okul yöneticileri birlikte çalışarak, öğrencilerin başarı hedeflerine ulaşmalarını desteklerken aynı zamanda onların sağlıklı bir akademik deneyim yaşamalarını sağlayabilirler. Farklı araştırmalarda ebeveynlerin başarı baskısının altındaki gerçek nedenler ve bu nedenlerin ortaya çıkardığı etkiler, akademik stresi azaltmada etkili olabilecek stratejiler ve okul tükenmişliğini azaltacak faktörler üzerine yoğunlaşılabilir.

Okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak yapılan çalışmalarda, öğrencilere stres yönetimi becerileri ve stratejileri öğretmek önemli bir adımdır. Stresle başa çıkma becerileri, öğrencilerin stresli durumları tanımlama, olumsuz düşünceleri değiştirme, gevşeme ve nefes alma teknikleri gibi etkili stratejileri kullanabilmelerini içermektedir. Bu becerilerin öğretilmesi, öğrencilerin stresli durumlarla başa çıkmalarını ve tükenmişlik hislerini azaltmalarını sağlayabilir. Ayrıca, duygusal

destek ve iletişim de okul ortamında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere destek veren bir öğretmen ya da rehberlik hizmetleri, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olabilir ve tükenmişlik hislerini hafifletebilir. Aynı şekilde, ailelerin de öğrencilere destek ve anlayış göstermeleri, duygusal bağları güçlendirmeleri ve iletişimi sürdürmeleri önemlidir. Bu destek ve iletişim mekanizmaları, öğrencilerin stresle başa çıkmalarını kolaylaştırabilir ve okul tükenmişliğini azaltabilir. Sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması da okul tükenmişliğinin önlenmesinde etkili bir faktördür. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme fırsatları sağlamak, sınıf içi etkileşimleri desteklemek ve öğrenme materyallerinin çeşitliliğini sağlamak gibi önlemler alınabilir. Bu şekilde, öğrencilerin okula olan bağlılıkları artabilir ve tükenmişlik hisleri azalabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları söz konusudur. Araştırma, sadece Düzce il merkezindeki sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler üzerinde yapılmış nicel türden bir çalışmadır ve bu yönüyle örneklem ve metod açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Regresyon analizinde kontrol değişkenlerinin (yaş, sınıf, aile eğitim durumu, aile gelir düzeyi vb.) analize tabi tutulmaması da sonuçlar açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Farklı çalışmalarda yüksek başarı beklentisi altında büyümüş öğrencilerin yaşadıkları psikolojik durumları inceleyen araştırmalara yer verilebilir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirimi

Bu makalede araştırma sürecinde, dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Araştırmanın etik izni Düzce Üniversitesi Bilimsel araştırma ve Yayın Etik Kurulu 25/10/2020 tarihli 400 sayılı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 459516) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13–23.

- An, N. H., Hong, V.T.P., Thao, T.T.P., Thao, L.N., Khue, N.M., Phuong, T.T.T., & Thanh, N.M. (2022). Parental burnout reduces primary students' academic outcomes: a multi-mediator model of mindful parenting and parental behavioral control. *The Family Journal*, 30(4), 621–629.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Tez No. 452189) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Atmaca, T. & Özen, H. (2019). Self-esteem of high school students: A structural equation modelling analysis. *Cypriot Journal of Educational Science*. 14(3), 422–435.
- Aypay, A. (2011). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi* 12(2), 782-787.
- Ayrancı, E. ve Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 87-102.
- Bayram, S.B. (2019). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 41-55.
- Bozdağ, S. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: Öz düzenlemenin aracı rolü* (Tez No. 717691) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F. & Dörtyol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63-75.
- Ciciolla, L., Curlee, A.S., Karageorge, J., & Luthar, S.S. (2016). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1057-1075.
- Corey, P. & Chen, C.P. (2019). Young women's experiences of parental pressure in the context of their career exploration. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 151-163.
- Çınar, Z. (2022). *Covid- 19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından incelenmesi* (Tez No. 752276) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Deb, S., Strodl, E. & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(19), 26-34.

- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi* (Tez No. 433852) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dinçbaş, İ., Gökkaya, F., Çıvgın, U. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik belirti ve öz şefkat düzeylerinin okul tükenmişliği ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(44), 249-266.
- Dobos, B., Piko, B.F. & Mellor, D. (2021). What makes university students perfectionists? The role of childhood trauma, emotional dysregulation, academic anxiety and social support. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 443-447.
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*. (Tez No. 526607) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erten, S.B. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 622133) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Cahiaccio, C., Pepe, A.; Slmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23(6), 916-934.
- Gündoğan, S. & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339.
- Haspolat, N. K., & Yalçın, İ. (2022). Yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskısı ölçeği geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3413-3442.
- Ibda, H., Wulandari, T.S., Abdillah, A., Hastuti, A. & Mahsun, M. (2023). Student academic stress during the COVID-19 pandemic: a systematic literature review. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 12(1), 286-295.
- Jung, I., Kim, J. H., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating effect of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and academic burnout in Chinese adolescents. *International Journal of Human Ecology*, 16(2), 63-77.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 385884) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 245-264.
- Kaya, B. & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131.
- Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 148-157.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Liu, Y. & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, 28(2), 340-346.
- Lu, H., Nie, P. & Sousa-Poza, A. (2021). The effect of parental educational expectations on adolescent subjective well-being and the moderating role of perceived academic pressure: Longitudinal evidence for China. *Child Indicators Research*, 14, 117-137.
- Luo, Y., Zhang, H. & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 105482.
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W.S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, 39(9), 2505-2522.
- Maykel, C., deLeyer-Tiarks, J., Bray, M.A. (2018). Academic stress: What is the problem and what can educators and parents do to help? In S. Deb (ed) *Positive schooling and child development* (pp. 27-40). Springer, Singapore.
- Özcan, S. (2021). *Ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 669830) [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248.
- Pascoe, M.C., Hetrick, S.E. & Parker, A.G. (2020) The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Ribeiro, I.J.S., Pereira, R., Freire, I.V., de Oliveira, B., Casotti, C.A. & Boery, E.N. (2018). Stress and quality of life among university students: a systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.

- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in China*. University of Maryland, College Park.
- Ringeisen, T. & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety e Gender differences in adolescents, *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.
- Ritchwood, T. D., Carthron, D., & Decoster, J. (2015). The impact of perceived teacher and parental pressure on adolescents' study skills and reports of test anxiety. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 8(1), 1006–1019
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schmid, E. & Garrels, V. (2021) Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*, 63(4), 456-473.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Sontur R., Bilgili, E., Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi: ortaokul öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 301-309.
- Söderholm, F., Lappalainen, K., Holopainen, L. & Viljaranta, J. (2022). The development of school burnout in general upper secondary education: the role of support and schoolwork difficulties. *Educational Psychology*, 42(5), 607-625.
- Subramani, C. & Venkatachalam, J. (2019). Sources of academic stress among higher secondary school students. *International Review of School Sciences and Humanities*, 9(7), 488-492.
- Subramani, C. & Venkatachalam, J. (2019). Parental expectations and its relation to academic stress among school students. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 6(2), 95-99.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) Pearson.
- Tong, Y., Li, J.X. & Shu, B. (2021). Is children's academic performance valuable to parents? linking children's effort vs. results and fathers' vs. mothers' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 14, 583–605.

- Veyis, F., Seçer, İ., & Ulas, S. (2019). An investigation of the mediator role of school burnout between academic stress and academic motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(4), 46-53.
- Wu, K., Wang, F., Wang, W., Li, Y. (2022). Parents' education anxiety and children's academic burnout: the role of parental burnout and family function. *Frontiers in Psychology*, 4(12), 764824.
- Yeon, O.Y., Hong, Y.P., Kim, K.M., Lee, Y.L. & Lim, M.H. (2020). The relationships between academic burnout, mental health, parental achievement pressure, and academic demand in high school students. *Korean Journal of Stress Research*, 28(2), 61-67.
- Zhang, Y., Deng, G., Zhang, Z. (2015). A cross sectional study between the prevalence of chronic pain and academic pressure in adolescents in China (Shanghai). *BMC Musculoskelet Disord* 16, 219.
- Zhou T, Cheng G, Wu X, Li R, Li C, Tian G., Yan Y. (2021). The associations between sleep duration, academic pressure, and depressive symptoms among Chinese adolescents: Results from China family panel studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6134.

Extended Abstract

In today's educational landscape, the expectations regarding students' academic achievements are increasing steadily. Particularly during the secondary school period, the pressure exerted by parents for their children to succeed is strongly felt. This situation can be a significant source of academic stress for students and can have negative consequences such as school burnout in the long run. However, the impact of academic stress on school burnout and the role of parental achievement pressure in this relationship have not been fully understood yet, posing a significant problem for secondary school students. Students find themselves under immense pressure to prepare for exams, improve their grades, and achieve their future career goals. They have to cope with the stress brought about by being in a highly competitive environment while trying to meet their parents' expectations. In this process, the influence of parental achievement pressure and academic stress on school burnout cannot be disregarded. Intense workload, constant performance expectations, and feelings of inadequacy can lead students to experience burnout.

Parental pressure can sometimes lead students to work in areas they have no intrinsic motivation for, which can result in various psychological and pedagogical problems. Pressure can diminish students' subjective well-being, lower their self-esteem, contribute to burnout, foster alienation, induce academic stress, or lead to low motivation towards school (Atik, 2016). Inappropriate and disproportionate parental pressure can occasionally yield negative outcomes for students, impeding the desired outcomes in education (Kapıkıran, 2020). In Turkey, parents can exert pressure on their children, particularly during exam periods, to an extent that causes stress and mental exhaustion.

School burnout can have a detrimental effect on students' academic achievements and overall quality of life. Reviewing the literature, various studies have examined parental achievement pressure (Ciciolla, Curlee, Karageorge, & Luthar, 2016; Corey & Chen, 2019; Kapıkıran, 2019; Ringeisen & Raufelder, 2015), academic stress (Ayrancı & Öge, 2011; Cengiz et al., 2023; Ibda et al., 2023), and school burnout (Gündoğan & Seçer, 2022; Kara, 2014). However, the extent to which parental achievement pressure and academic stress jointly predict and contribute to school burnout remains a significant research gap. Building upon this gap in the literature, this study aims to explore the impact of parental achievement pressure on the levels of academic stress and school burnout among secondary school students. In line with this main research problem, two sub-problems have been identified:

- Is there a significant relationship between parental achievement pressure, academic stress, and school burnout levels among secondary school students?
- To what extent do parental achievement pressure and academic stress predict school burnout?

The research employed a quantitative research tradition, specifically utilizing the correlational model. The population of the study consisted of students enrolled in public secondary schools in Düzce city during the 2022-2023 academic year, with a total of 983 high school students participating in the sample. A total of 983 students participated in the study, including 285 ninth-grade students, 303 tenth-grade students, 269 eleventh-grade students, and 126 twelfth-grade students, who were studying in these schools during the 2022-2023 academic year. Among the participants, 53.1% were female and 46.9% were male. In terms of grade level, 29% of the students were in the ninth grade, 30.8% were in the tenth grade, 27.4% were in the eleventh grade, and 12.8% were in the twelfth grade.

Data were collected using three Likert-type scales. SPSS was employed for data analysis, including correlation analysis and multiple regression analysis. When examining the relationships between the variables in the study, a statistically significant, positive, and low-level correlation was found between parental achievement pressure and academic stress, a statistically significant and moderate-level positive correlation was found between parental pressure and school burnout, and a statistically significant, low-level positive correlation was found between academic stress and school burnout. The predictive power of parental achievement pressure and academic stress on school burnout was determined to be 12.2%.

As a result, the findings demonstrate a significant relationship between parental pressure, academic stress, and school burnout in students. The high expectations and pressure exerted by parents increase students' levels of academic stress, thus being associated with school burnout. This condition can have a negative impact on students' self-esteem, motivation, and overall quality of life, potentially transforming their

attitudes towards school in a negative manner. Therefore, it is important for parents and educators to avoid excessive pressure while supporting students' academic achievements and consciously focus on meeting their needs. Additionally, providing students with stress management skills and support mechanisms can be effective in reducing school burnout. Teaching students' important skills such as coping strategies, time management, and achieving balance can enable them to progress in their academic achievements in a healthier manner. By working together, parents, educators, and school administrators can support students in reaching their academic goals while ensuring they have a positive academic experience. Future research can focus on identifying the underlying causes of parental pressure and the effects it produces, as well as strategies that can effectively reduce academic stress and factors that mitigate school burnout.

Strese Yatkinlığın Psikolojik Sağlamlığı Yordama Gücü

Özge Pişket *, Eyüp Çelik **

Makale Geliş Tarihi:17/06/2023

Makale Kabul Tarihi:09/08/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1269839

Öz

Bu çalışmanın amacı psikolojik sağlamlığın strese yatkinlığı yordama gücünün incelenmesidir. Çalışma grubunu 21-53 yaşları arasında 289 birey oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Strese Yatkinlık Ölçeği ve Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ-21) kullanılmıştır. Veriler korelasyon ve regresyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu strese yatkinlık ile psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan ilişkisel kaynaklar, bireysel kaynaklar ve ailesel kaynaklar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda strese yatkinlığı psikolojik sağlamlığın alt boyutlarından ilişkisel kaynaklar, kültürel ve bağlamsal kaynakların anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada strese yatkinlık puanlarının cinsiyete ve medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, stres, strese yatkinlık

Predictive Power of Resilience to Stress Susceptibility

Abstract

This study aims to examine the predictive power of resilience for stress susceptibility. The study group consists of 289 individuals between 21 and 53. The Stress Susceptibility Scale and the Adult Resilience Measure were used to collect data in the present research. Data were analyzed using correlation and regression analysis. The results of the correlation analysis showed a significant negative relationship between stress susceptibility and the dimensions of psychological resilience, such as relational sources, individual sources, and familial sources. The regression analysis results showed that the dimensions of psychological resilience, such as relational sources and cultural and contextual sources, significantly predicted stress susceptibility. Additionally, the study found that stress susceptibility scores did not show statistically significant differences according to gender and marital status.

Keywords: Psychological resilience, stress, stress susceptibility

* MA. Sakarya University, Ministry of National Education, Sakarya, Turkey, ozge.pisket@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID:0009-0008-3268-9224 

** Assoc. Dr. Sakarya University, Faculty of Education, Guidance and Psychological

Counseling, Sakarya, Turkey, eyupcelik@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7714-9263 

Kaynak Gösterme: Pişket, Ö., & Çelik, E. (2023). Predictive power of resilience to stress susceptibility. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1350-1365.

Introduction

Stress susceptibility levels may be essential in coping with adverse and stressful events. Stress, a difficult-to-explain concept, is often described as a situation that causes distress, anxiety, and tension and can be seen as a threat to an individual's health and lead to difficulties in adapting (Kaya & Keskin, 2010). Stress is a body's response to negative factors encountered, and it is stated that constantly experiencing stress can result in harmful situations for the individual (Özcan et al., 2015). Although it is said that not being able to cope with stress can prepare the ground for psychological disorders, it is also stated that not every individual experiencing stress will have this result and that the individual can gain resilience against stress (Marcolongo-Pereira et al., 2022). On the other hand, stress susceptibility is characterized by a tendency to feel insufficient in coping with stress (O'Súilleabháin et al., 2019). According to the triple predisposition model, which is one of the models explaining susceptibility and is related to susceptibility to anxiety, genetic factors lead to biological predisposition, childhood experiences lead to psychological predisposition, and an individual's psychological predisposition is related to the emergence of anxiety against certain situations (Barlow, 2000). Zubin and Spring (1977) state that if the stress situation the individual face is beyond their tolerance limit, different psychological disorders may occur in the stress susceptibility model.

In literature, it has been stated that exposure to stressful, traumatic experiences in childhood may increase stress susceptibility in later periods (Southwick et al., 2005; Wade et al., 2019). Research has shown a relationship between stress susceptibility and depression (Bunevicius et al., 2008; De Almeida Vieira Monteiro & Serra, 2011; Ghita et al., 2022). Bunevicius et al. (2008) found that as the stress susceptibility level increases, the anxiety level also increases. A negative relationship was also found between stress susceptibility and personality traits (extroversion, conscientiousness, and emotional balance). Another study found a positive relationship between Type-A personality and stress susceptibility (Batıgün & Şahin, 2006). Erbay İnci (2021) found that stress susceptibility and obsessive beliefs have a positive relationship. In a study on smoking by Barut (2022), he concluded that stress susceptibility is related to anger. Another study found a positive relationship between stress susceptibility and social anxiety (Erdemir, 2021). A study on immigrants found a negative relationship between stress susceptibility and social support (De Almeida Vieira Monteiro & Serra, 2011). Similarly, in a study by Southwick et al. (2005), it was noted that social support has a positive effect on stress resilience. Ulubayram (2015) found a negative relationship between stress susceptibility, relationship satisfaction, and life satisfaction. Davarniya et al. (2019) concluded that psychological resilience, coping strategies, and social support predict stress susceptibility. Wilson Begeny, Boyle, Schneider, and Bennett (2011) conducted a study with elderly individuals and found a relationship between stress susceptibility and Alzheimer risk. Another study found a negative relationship between stress susceptibility and consisting of self-efficacy, hope, optimism, and psychological resilience (Caponnetto et al., 2022). The results of

the studies suggest that the level of stress susceptibility can vary from person to person and can be influenced by factors such as early life experiences and personality traits, which can lead to different problems. However, having a high level of psychological resilience that can reduce the likelihood of experiencing intense negative emotions in response to events is essential.

Individuals often encounter situations that cause stress during the day and sometimes experience more bad experiences. Therefore, psychological resilience can be influential in healthily coping with these experiences without despair. All people may encounter difficulties in their lives and strive to overcome them. It is stated that their progress without giving up or giving up in the face of these difficulties is closely related to psychological resilience (Topcu & Demircioğlu, 2020). Psychological resilience is considered within the scope of positive psychology (Doğan, 2015). Unlike approaches that often involve intervening in problems, the positive psychology approach emphasizes creating or developing positive structures (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Psychological resilience is the ability to endure and cope with difficult life events (Durak, 2021). This situation can change through the experiences gained throughout life depending on individual characteristics and the environment (Karabulut & Balcı, 2017). In this context, it is stated that the level of psychological resilience may differ in life (Yaşar & Aybek, 2019). However, it has been stated that coping with and adapting to the difficulties encountered in life is not the same for everyone and can be experienced differently (Güleç, 2020).

In literature, studies on psychological resilience indicate that being hopeful increases psychological resilience (Aydın Sünbül & Aslan Gördesli, 2020; Batmaz et al., 2021; Lin et al., 2022), and studies show that as hopelessness increases, psychological resilience decreases (Gülerce & Maraj, 2021; Öztürk & Maçkalı, 2022). Additionally, there are studies indicating a positive relationship between psychological resilience and perceived social support (Makas & Çelik, 2022; Terzi, 2008), mindful awareness (Okan et al., 2020), general self-efficacy (Okur & Ümmet, 2021), and life satisfaction (Alibekiroğlu et al., 2018; Makas & Çelik, 2022). Studies show a negative relationship between stress and psychological resilience (Goncalves & Jesus, 2015; Rushton et al., 2015). Also, in their study, Goncalves and Jesus (2015) found a positive relationship between stress susceptibility, depression, anxiety, and stress. Yalcin-Siedentopf et al. (2021) found significant associations between psychological resilience, perceived stress, and social support. In addition, factors related to being able to withstand stressful experiences, such as receiving support from the environment and accessing needed resources, are also related to religion and spirituality (Southwick et al., 2005). In his study, Kasapoğlu (2020) found a negative relationship between psychological resilience and intolerance for uncertainty and a positive relationship with spirituality. Based on all this information, it can be said that the level of psychological resilience is vital in coping with and adapting to difficulties encountered throughout life.

Psychologically resilient individuals can approach events from different perspectives and handle difficult life events more easily (Okan et al., 2020). They are also said to have a more positive attitude towards events and to be more hopeful about the future (Polat, 2018). Based on these findings, individuals with high psychological resilience have a more positive outlook on events and the future and can recover quickly from problems. The level of stress susceptibility can decrease with high levels of psychological resilience. Another definition of psychological resilience refers to an individual's ability to develop coping mechanisms with the support of positive attributes and the support of their close environment in situations where they may feel troubled (Arslan, 2015). Based on this definition, there can be a relationship between the dimensions of psychological resilience, such as individual, relational, familial, cultural, and contextual sources, and stress susceptibility. For this reason, the study aims to examine the relationship between stress susceptibility and psychological resilience. As stress susceptibility has significant effects on mental health, this study is considered important for mental health experts and may contribute to studies on mental health. In this context, the following research questions were examined.

1. Is there a relationship between stress susceptibility and psychological resilience?
2. Does psychological resilience predict stress susceptibility?
3. Does stress susceptibility level differ according to gender and marital status?

Method

The relational screening method was used to determine the relationship between stress susceptibility and psychological resilience. The relational screening method aims to reveal how variables are related (Burmaoğlu et al., 2013). Also, the Adult Resilience Measure Scale (ARM-21) and Stress Susceptibility Scale were used to collect data in the study. Data were analyzed using the SPSS program.

The Study Group

The study group of the research consists of 289 volunteers aged 21-53. 231 (79.9%) of the data group are female, and 58 (20.1%) are male. 91 participants (31.5%) are married, and 198 (68.5%) are single. The individuals participated in the study on their own will.

Data Collection Tools

Adult resilience measure (ARM-21)

The child and Adolescent Resilience Scale (Ungar & Liebenberg, 2011) has been adapted for adults (Resilience Research Centre, 2018). Arslan (2015) translated the scale into Turkish, and its validity and reliability study were conducted. The scale has

a five-point Likert type, in the range of "Does not describe me at all (1)" and "Describes me completely (5)". A high score obtained from the scale indicates a high level of psychological resilience. As a result of the exploratory factor analysis, it was concluded that the scale consisted of four factors: relational, individual, cultural, and familial resources. The factor load range of these four factors is .554-.756 for relational sources; .634-.787 for individual sources; .571-.832 for cultural and contextual resources; .508-.754 was found for familial sources. In the study, the relationship between the Adult Resilience Measure Scale and positive-negative emotions, self-esteem, and life satisfaction were examined in order to determine the criterion validity. As a result, it was found that there is a positive relationship between psychological resilience and life satisfaction, positive emotion and self-esteem, and a negative relationship with negative emotion. As a result of the reliability study, it was found that the Cronbach alpha value of the scale was .94, and the test-retest coefficient was .85 (Arslan, 2015).

Stress Susceptibility Scale

It is a Likert-type scale consisting of 20 items and evaluated on a scale of 1-5 (Miller et al., 1988). The score range is 20-100. As the scores obtained from the scale increase, the stress susceptibility increases. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .74 (Şahin & Durak, 1994). As a result of the factor analysis, it was determined that the scale consisted of three factors: "Social support" ($\alpha = .68$), "Taking time for yourself" ($\alpha = .67$), "Activities for the body" ($\alpha = .58$). Correlation of the scale with effective coping methods with stress was .35 ($p < .001$), and correlation with ineffective coping methods was .24 ($p < .001$) (Şahin & Batıgün, 1997).

Data Analysis

The study examined the relationships between stress susceptibility and psychological resilience with Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis. In addition, independent samples were determined by t-test, such as whether the stress susceptibility differed according to gender and marital status. In order to determine whether the data has a normal distribution, kurtosis, and skewness values were examined. In order to determine whether there is a multicollinearity problem between variables, the results of the correlation analysis, VIF, and CI values were taken into account. It was determined that the data had a normal distribution and no multicollinearity problem.

Findings

Within the scope of the research, firstly, the data were examined in terms of normal distribution and regression assumptions. As a result of the examinations, it was concluded that the data had a normal distribution and met the regression assumptions.

Descriptive statistics and regression assumptions regarding the sub-dimensions of psychological resilience stress susceptibility are presented in Table 1.

Table 1
Findings on Descriptive Statistics and Regression Assumptions

	N	Min.	Max.	Mean	SD	Skew.	Kurt.	CI	VIF	DW
Stress Susceptibility	289	23	85	50.94	12.98	.205	-.403	1.000		
Relational Sources	289	8	30	23.42	3.97	-.699	1.016	9.99	2.48	
Individual Sources	289	10	25	20.77	2.81	-.787	1.144	15.52	1.62	1.129
Cultural and Contextual Sources	289	6	25	17.36	4.88	-.380	-.643	20.66	1.30	
Familial Sources	289	6	25	20.02	3.89	-.921	.823	27.09	1.69	

When Table 1 is examined, it is seen that the kurtosis values of variables are between -.643 and 1.144, and skewness values are between -.921 and .205. This result indicates that the data have a normal distribution. In addition, the VIF value shows that there is no multicollinearity problem, and the DW result shows that there is no autocorrelation problem.

Correlation analysis was conducted to describe the relationships between the variables in the study, and the findings related to this analysis are given in Table 2.

Table 2
The Results of Pearson Correlations Coefficient Analysis

	a	b	c	d	e
a: Stress Susceptibility	1				
b: Relational Sources	-.403**	1			
c: Individual Sources	-.336**	.612**	1		
d: Cultural and Contextual Sources	-.085	.471**	.236**	1	
e: Familial Sources	-.299**	.636**	.431**	.348**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 2 shows the relationships between stress susceptibility and sub-dimensions of psychological resilience. Accordingly, a statistically significant negative correlation was found between stress susceptibility and relational resources ($r = -.403$, $p < .05$), individual resources ($r = -.336$, $p < .05$), and familial resources ($r = .299$, $p < .05$), which are sub-dimensions of psychological resilience. Multiple regression analysis was performed to determine whether the sub-dimensions of psychological resilience predict stress susceptibility, and the findings are presented in Table 3.

Table 3

Findings on Regression Analysis

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	Adjusted <i>R</i> Square
	<i>B</i>	Std. Error	β				
(Constant)	88.041	5.464		16.114	.000		
Relational Sources	-1.106	.275	-.339	-4.028	.000		
Individual Sources	-.593	.314	-.128	-1.890	.060	.190	.179
Cultural and Contextual Sources	.346	.162	.130	2.139	.033		
Familial Sources	-.245	.232	-.073	-1.056	.292		

Dependent Variable: Stress susceptibility

When Table 3 is examined, it is seen that relational sources ($\beta = -.339$, $p < .05$) and cultural and contextual sources ($\beta = .130$, $p < .05$) significantly predict stress susceptibility. It is seen that relational sources and cultural and contextual sources explain 13% of the change in stress susceptibility scores. According to the result of correlation analysis, cultural and contextual sources is uncorrelated with stress susceptibility; however, it predicted stress susceptibility. Table 4 shows the independent samples t-test results to determine whether the stress susceptibility scores differ according to gender.

Table 4

Independent Samples Test Result related to Gender

	Levene's Test		T-test for Equality of Means						
	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	df	<i>p</i>	Gender	N	Mean	SD
Stress Susceptibility	.470	.494	-1.162	287	.246	Male	231	50.49	12.66
						Female	58	52.71	14.18

As presented in Table 4, as a result of the independent samples t-test, performed to determine whether the stress susceptibility scores differ according to gender, it was found that the stress susceptibility scores did not show a statistically significant difference according to gender ($t = -1.162, p > .05$).

The independent samples t-test, conducted to determine whether the stress susceptibility scores differ according to marital status, is given in Table 5.

Table 5

Independent Samples Test Result related to Marital Status

	Levene's Test			T-test for Equality of Means					
	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	df	<i>p</i>	Marital Status	N	Mean	SD
Stress Susceptibility	1.616	.205	.143	287	.887	Single	91	51.10	13.74
						Married	198	50.86	12.65

As presented in Table 5, as a result of independent samples t-test to determine whether the stress susceptibility scores differ according to marital status, it was found that the stress susceptibility scores did not show a statistically significant difference according to marital status ($t = .143, p > .05$).

Discussion

This study examines the relationship between stress susceptibility and psychological resilience. As a result of the correlation analysis found a statistically significant negative correlation between stress susceptibility and individual resources, familial resources, and relational resources, which are sub-dimensions of psychological resilience. Consistent with this finding, studies in the literature show a negative relationship between stress susceptibility and social support (Davarniya et al., 2019;

De Almeida Vieira Monteiro & Serra, 2011). Studies also show a negative relationship between perceived stress, which is a concept close to stress susceptibility, and perceived social support (Kavaklı & Yalçın, 2019; McLean et al., 2022; Yalcin-Siedentopf et al., 2021). In a study, perceived support from family and stress were negatively related (Vungkhanching et al., 2016). In addition, Goncalves and Jesus (2015) found in their study that there is a positive relationship between having insufficient social support and stress. Similarly, studies show a negative relationship between stress and perceived social support (Çetinkaya & Korkmaz, 2019; Vungkhanching et al., 2016; Zhang et al., 2018). In addition, Ulubayram (2015) found a significant negative relationship between stress susceptibility, relationship satisfaction, and life satisfaction in his study. Also, a positive relationship was found between stress susceptibility and psychological and physical symptoms of stress, and a negative relationship was found between coping with stress effectively. It is seen that it can be mentioned that the individual's having strong resources in coping with stress may be a factor that reduces the level of stress susceptibility. In this context, it may be found that there is a negative relationship between stress susceptibility and relational resources, individual resources and familial resources, since the individual has strong ties, receives support from his/her environment, and gets satisfaction from the relationships he/she has established may be a factor that reduces the level of stress susceptibility.

Multiple regression analysis was performed to determine whether the sub-dimensions of psychological resilience predict stress susceptibility. According to the result of correlation analysis, cultural and contextual sources is uncorrelated with stress susceptibility; however, it predicted stress susceptibility. The reason for this may be the oppressive role of one or more of the sub-dimensions of resilience in the regression model. Furthermore, regression analysis showed that relational sources predicted stress susceptibility significantly. This finding is likely compatible with the literature. In parallel with this study, in the study of Davarniya et al. (2019), social support and psychological resilience were found to be predictors of stress susceptibility. Ulubayram (2015) concluded that stress susceptibility, coping with stress, and relationship satisfaction predicts psychological symptoms of stress. Another study found a negative and significant relationship between social support and anxiety and stress (Xiao et al., 2020). In line with this finding of the study, being in meaningful close relationships and having social support can reduce stress susceptibility. Therefore, in this study, relational sources may have been found to reduce stress susceptibility.

Kasapoğlu (2020), in his study, found a negative relationship between spiritual orientation and anxiety and a positive relationship between psychological resilience and spiritual orientation. This study found that the increase in the cultural and contextual resources variable led to an increase in the stress susceptibility score. Şahin (2006) stated in his study that he could experience stress related to religion. As the stress related to religion increased, there was a desire to turn to religious behaviors

more. Although the individual attaches importance to spirituality and religious beliefs, he may have difficulty fulfilling the requirements of religion or acting by these beliefs. In addition, traditions such as visiting relatives during the holidays and meeting with people who have not been seen for a long time and are only seen from holiday to holiday can create happiness in the individual, while on the other hand, people's comments and questions about the person, which can reach the level of criticism without empathy, can put pressure on that person and his family. According to the research conducted by Abay and Atila Demir (2014), while the meaning of special religious days is high in individuals over 55, the meaning of non-religious special days such as mother's day, etc. This may be because the individual spends time with people, they meet more often who understand and support them because people who do not understand, criticize, and are not in a close relationship may increase their stress level. For all these reasons, cultural and contextual sources may have been found to increase stress susceptibility in this study.

As a result of the independent samples t-test to determine whether the stress susceptibility scores differ according to gender, it was found that the stress susceptibility scores did not show a statistically significant difference according to gender. Studies support this finding of the research in the literature (Barut, 2022; De Almeida Vieira Monteiro & Serra, 2011; Erbay İnci, 2021; Erdemir, 2021). On the other hand, there are studies in which stress susceptibility differs significantly according to gender, and the stress susceptibility is higher in women than in men (Nur, 2011; Simionescu et al., 2022). It can be thought that this difference is due to the difference in the sample group.

As a result of the independent samples t-test samples to determine whether the stress susceptibility scores differ according to marital status, it was found that the stress susceptibility scores did not show a statistically significant difference according to marital status. Some studies support this finding of the research in the literature (Barut, 2022; De Almeida Vieira Monteiro & Serra, 2011; Erdemir, 2021).

In line with the findings of the study, it is seen that being psychologically resilient is a factor that reduces the level of stress susceptibility. This study may be important for professionals in the mental health field. Besides the contributions of the research, there are some limitations. The study is limited to the participation of 306 individuals between the ages of 17-53 and the answers given by the individuals to the scales used in the study. In the literature, it has been observed that studies on stress susceptibility are frequently conducted with healthcare professionals. In the future, the stress susceptibility levels of individuals working in different business environments (such as individuals working in special education and mental health workers) can be investigated. In addition, it is seen that studies of stress susceptibility are generally conducted with adult individuals. The study can be applied to investigate the stress susceptibility, regret, and hopelessness levels of individuals in old-age who are likely to experience feelings of being late, hopelessness, and preparation for retirement.

Mental health professionals can organize stress-coping programs about how they can turn to good resources to help individuals reduce their stress susceptibility.

Compliance of Ethical Standard Statement

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee. In this context, ethical permission was obtained from Sakarya University Ethics Committee. Document Number: 05.04.2022 - E-61923333-050.99-124068

References

- Abay, A. R., & Atila Demir, S. (2014). Belli parametrelere göre kuşaklararası sosyal değişme (Aile değerleri üzerine bir karşılaştırma). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(1), 125-151. <https://doi.org/10.17550/aid.06480>
- Alibekiroğlu, P. B., Akbaş, T., Bulut Ateş, F., & Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 162, 344-357. <https://doi.org/10.12984/eed.45159>
- Aydın Sünbül, Z., & Aslan Gördesli, M. (2020). Self-compassion and resilience in parents of children with special needs: The mediating role of hope. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 690-705. <https://doi.org/10.14812/cufej.749645>
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. <https://doi.org/10.1037/0003066x.55.11.1247>
- Barut, M. F. (2022). *Sigara kullanan bireylerin strese yatkınlıkları ile öfke durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tunceli Çemişgezek ilçesi örneği* (Tez No. 723120) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Batıgün, A. D., & Şahin, N. H. (2006). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45.
- Batmaz, H., Doğrusever, C., & Türk, N. (2021). The mediating role of hope and loneliness in the relationship between meaningful life and psychological resilience in the Covid-19 pandemic during. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5), 1403-1420. <https://doi.org/10.18506/anemon.895199>.
- Bunevicius, A., Katkute, A., & Bunevicius, R. (2008). Symptoms of anxiety and depression in medical students and in humanities students: Relationship with big-five personality dimensions and susceptibility to stress. *International Journal of Social Psychiatry*, 54(6), 494-501. <https://doi.org/10.1177/0020764008090843>
- Burmaoğlu, S., Polat, M., & Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 13-26.
- Caponnetto, P., Platania, S., Maglia, M., Morando, M., Gruttadauria, S. V., Auditore, R., ... Santisi, G. (2022). Health occupation and job satisfaction: The impact of psychological capital in the management of clinical psychological stressors of healthcare workers in the COVID-19 era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6134. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106134>.

- Çetinkaya, F. F., & Korkmaz, F. (2019). Algılanan sosyal destek ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 91-103.
- Davarniya, R., Shakarami, M., & Zahrakar, K. (2019). Resilience, coping strategies, and social support: important predictors of students' susceptibility to stress. *Journal of Research and Health*, 9(1), 90-94. <https://doi.org/10.29252/jrh.9.1.90>
- De Almeida Vieira Monteiro, A. P. T., & Serra, A. V. (2011). Susceptibility to stress in migratory contexts: A study with Eastern European immigrants residing in Portugal. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 13(4), 690-696. <https://doi.org/10.1007/s10903-011-9451-z>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Resilience*, 3(1), 93-102.
- Durak, İ. (2021). Psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1175-1190. <https://doi.org/10.17755/esosder.816639>
- Erbay İnci, E. (2021). *Obsesif inanış düzeylerinin bireylerin yaşam kalitesi, tükenmişlik düzeyi ve strese yatkınlığı üzerindeki etkisi* (Tez No. 674721) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erdemir, M. (2021). *İstanbul'da öğrenim gören üniversite öğrencilerinde öz yeterlilik ve strese yatkınlık düzeylerinin sosyal fobiye yordamadaki rolü* (Tez No. 700857) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ghita, I., Handra, C. M., Naghi, E., Gurzu, I. L., & Chirila, M. (2022). Susceptibility to stress and depression risk related to occupational exposure to aluminum. *Occupational Diseases and Environmental Medicine*, 10(4), 262-270. <https://doi.org/10.4236/odem.2022.104020>
- Goncalves, E., & De Jesus, S. N. (2015). Susceptibility and resilience to stress and immune and neuroendocrine function in Portuguese subjects with psychic anomaly (anxiety and depression). *Open Journal of Psychiatry*, 5(4), 362-373. <https://doi.org/10.4236/ojpsych.2015.54041>
- Güleç, S. (2020). Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide yaşam amaçlarının aracı rolü. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)*, 1(1), 27-35.
- Gülerce, H., & Maraj, H. A. (2021). Resilience and hopelessness in Turkish society: Exploring the role of spirituality in the Covid-19 pandemic. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 1-15. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0075>
- Karabulut, N., & Balcı, A. (2017). Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-214.
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 599-614.
- Kavaklı, M., & Yalçın, S. B. (2019). İnternet bağımlılığı ve algılanan stres ilişkisinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(4), 175-184.
- Kaya, M. D., & Keskin, G. (2010). Yöneticilerin yönetsel stres kaynakları ve strese yatkınlık düzeyleri: Erzurum'da bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 371-388.
- Lin, T., Yi, Z., Zhang, S., & Veldhuis, C. B. (2022). Predictors of psychological distress and resilience in the post-Covid-19 era. *International Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 506-516. <https://doi.org/10.1007/s12529-021-10036-8>.
- Makas, S., & Çelik, E. (2022). Yaşam doyumunun duyguları ifade etme, kendini toplama gücü ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 252-263. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362359>

- Marcolongo Pereira, C., Castro, F. C. D. A. Q., Barcelos, R. M., Chiepe, K. C. M. B., Rossoni Junior, J. V., Ambrosio, R. P., ... Pesarico, A. P. (2022). Neurobiological mechanisms of mood disorders: Stress susceptibility and resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 16*, 1006836. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2022.1006836>.
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived social support and stress: a study of 1st year students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction, 1*-21. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Miller, L. H., Smith, A. D., & Mehler, B. L. (1988). *The stress audit manual*. Bookline
- Nur, D. (2011). Kamu hastanelerinde çalışan sağlık personelinde iş doyum ve stres ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 14*(4), 230-240.
- Okan, N., Yılmaztürk, M., & Kürüm, B. (2020). Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (8)*, 319-335. <https://doi.org/10.21733/ibad.735391>.
- Okur, S., & Ümmet, D. (2021). The relationship between psychological resilience and perceived stress in adults: The mediating role of general self-efficacy. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 11*(60), 67-84.
- O'Suilleabháin, P. S., Hughes, B. M., Oommen, A. M., Joshi, L., & Cunningham, S. (2019). Susceptibility to stress: Personality facet of susceptibility is associated with cardiovascular adaptation to recurring stress. *International Journal of Psychophysiology, 144*, 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.06.013>.
- Özcan, E. M., Ünal, A., & Çakıcı, A. B. (2015). Sağlık çalışanlarında işe bağlı stres: Konya numune hastanesi saha çalışması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 125-131.
- Öztürk, Ö., & Maçkalı, Z. (2022). Umutsuzluk ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide problem odaklı baş etme stratejilerinin aracı rolü. *Klinik Psikoloji Dergisi, 6*(1), 94-107. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000058>
- Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyum, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 518605) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Resilience Research Centre. (2018). *CYRM and ARM user manual*. Halifax, NS: Resilience Research Centre, Dalhousie University. https://cymr.resilienceresearch.org/files/CYRM_&_ARM-User_Manual.pdf
- Rushton, C. H., Batcheller, J., Schroeder, K., & Donohue, P. (2015). Burnout and resilience among nurses practicing in high-intensity settings. *American Journal of Critical Care: An Official Publication, American Association of Critical-Care Nurses, 24*(5), 412-420. <https://doi.org/10.4037/ajcc2015291>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Simionescu, M., Bordea, E. N., & Pellegrini, A. (2022). How did the COVID-19 pandemic impact the stress susceptibility of employed and non-employed nursing students in Romania? *Plos One, 17*(3), e0264920. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264920>
- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 255-291. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948>
- Şahin, A. (2006). Din kaynaklı stres üzerine bir araştırma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21*(21), 147-180.

- Şahin, N. H., & Durak, A. (1994, 17-22 July). Occupational stress and job satisfaction the case of the banking personnel. *23 rd. International Congress of Applied Psycholog*, Madrid, Spain.
- Şahin, N. H., & Batıgün, D. A. (1997). Bir özel hastahane sağlık personelinde iş doyumunu ve stres. *Türk Psikoloji Dergisi*, *12*(39), 57-71.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(29), 1-11.
- Topçu, Z. G., & Demircioğlu, H. (2020). Ekolojik sistemler perspektifinden psikolojik sağlamlık. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)*, *1*(2), 125-147.
- Ulubayram, G. (2015). *Tüberküloz hastalarında stres ve stresle ilişkili faktörler* (Tez No. 407319) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ungar, M., & Lienbenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research*, *5*(2), 126-149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- Vungkhanching, M., Tonsing, J. C., & Tonsing, K. N. (2016). Psychological distress, coping and perceived social support in social work students. *British Journal of Social Work*, *47*(7), 1999-2013. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw145>
- Wade, M., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Tibu, F., Ciolan, L. E., & Nelson, C. A. (2019). Stress sensitization among severely neglected children and protection by social enrichment. *Nature communications*, *10*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-13622-3>
- Wilson, R. S., Begeny, C. T., Boyle, P. A., Schneider, J. A., & Bennett, D. A. (2011). Susceptibility to stress, anxiety, and development of dementia in old age. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, *19*(4), 327-334. <https://doi.org/10.1097/jgp.0b013e31820119da>
- Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., & Yang, N. (2020). The effects of social support on sleep quality of medical staff treating patients with coronavirus disease 2019 (COVID-19) in January and February 2020 in China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, *26*, e923549-1-8. <https://doi.org/10.12659/MSM.923549>.
- Yalcin Siedentopf, N., Pichler, T., Welte, A. S., Hoertnagl, C. M., Klasen, C. C., Kemmler, G., Siedentopf, C. M., & Hofer, A. (2021). Sex matters: Stress perception and the relevance of resilience and perceived social support in emerging adults. *Archives of Women's Mental Health*, *24*(3), 403-411. <https://doi.org/10.1007/s00737-020-01076-2>
- Yaşar, M., & Aybek, E. C. (2019). Üniversite öğrencileri için bir yılmazlık ölçeğinin geliştirilmesi: Madde tepki kuramı temelinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *18*(4), 1687-1699. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.635031>.
- Zhang, M., Zhang, J., Zhang, F., Zhang, L., & Feng, D. (2018). Prevalence of psychological distress and the effects of resilience and perceived social support among Chinese college students: Does gender make a difference? *Psychiatry Research*, *267*, 409-413. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.038>
- Zubin, J., & Spring, B. (1977). Susceptibility; a new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, *86*(2), 103-126. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.86.2.103>.

Genişletilmiş Özet

Literatürde çocukluk döneminde zorlayıcı, stresli yaşantılara maruz kalmanın ileriki dönemde strese yatkınlığı artırıcı bir faktör olabileceği belirtilmiştir (Southwick ve diğerleri, 2005; Wade ve diğerleri, 2019). Yapılan araştırmalarda strese yatkınlık ile depresyon arasında bir ilişki

olduğu bulunmuştur (Bunevicius ve vd., 2008; De Almeida Vieira Monteiro ve Serra, 2011; Ghita ve diğerleri, 2022). Bunevicius ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada strese yatkınlık düzeyi arttıkça anksiyete düzeyinin de arttığı belirlenmiş ve ayrıca strese yatkınlık ile beş faktör kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal denge arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada da A tipi kişilik ile strese yatkınlık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Batıgün & Şahin, 2006). Erbay İnci (2021), strese yatkınlık ile obsesif inanışların pozitif ilişkili olduğunu saptamıştır. Barut (2022), sigara kullanımıyla ilgili yaptığı araştırmasında strese yatkınlık ve öfkeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada da strese yatkınlık ile sosyal kaygı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Erdemir, 2021). Göçmenlerle yapılan bir çalışmada strese yatkınlık ile sosyal destek arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (De Almeida Vieira Monteiro & Serra, 2011). Benzer şekilde Southwick ve diğerlerinin (2005), yaptıkları çalışmada da sosyal desteğin strese dayanıklılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Ulubayram (2015), strese yatkınlık ile ilişki memnuniyeti ve yaşam memnuniyeti arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Davarniya ve diğerleri (2019), çalışmasında psikolojik sağlık, başa çıkma stratejileri ve sosyal desteğin strese yatkınlığı yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Wilson ve diğerleri (2011), yaşlılık dönemindeki bireylerle bir araştırma yürütmüştür ve strese yatkınlık ile Alzheimer riski arasında bir ilişki bulmuşlardır. Yapılan başka bir çalışmada da öz yeterlik, umut, iyimserlik ve psikolojik sağlık boyutlarından oluşan psikolojik sermaye ile strese yatkınlık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Caponnetto vd., 2022). Yapılan araştırmalardan anlaşılıyor ki stresten etkilenme düzeyinin kişiden kişiye değişim gösterebileceği ve strese yatkınlığın erken dönem yaşantıları, kişilik özellikleri gibi faktörlerden etkilenebilirken beraberinde farklı problemlerin yaşanmasına yol açabileceği söylenebilir. İlgili araştırmalar ve stresle ilgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde strese yatkınlığın olaylar karşısında yoğun olumsuz duygular yaşama ihtimalini azaltabilecek psikolojik sağlık düzeyini de yordayabilir.

Psikolojik açıdan daha sağlam olan bireylerin olaylara farklı perspektiflerden yaklaşabildiği ve böylece zorlu yaşam olaylarıyla daha rahat bir şekilde başa çıkabildiği (Okan vd., 2020), ayrıca olaylara karşı daha olumlu yaklaşıtları ve geleceğe dair daha umutlu oldukları ifade edilmektedir (Polat, 2018). Tüm bunlardan yola çıkarak psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan bireylerin olaylara ve geleceğe karşı bakış açıları daha pozitif olduğu ve problemler karşısında daha hızlı kendilerini toparlayabildikleri söylenebilir. Bununla birlikte psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olmasıyla strese yatkınlık düzeyinin azalabileceği ifade edilebilir. Psikolojik sağlamlığın başka bir tanımına bakıldığında bireyin sıkıntı duyabileceği durumlarda sahip olduğu olumlu özellikleri ve yakın çevresinin desteğiyle uyum geliştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Arslan, 2015). Bu tanımdan hareketle psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan bireysel, ilişkisel, ailesel, kültürel ve bağlamsal kaynaklar ile strese yatkınlık arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada strese yatkınlık ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Strese yatkınlığın ruhsal sağlık üzerinde önemli etkileri olduğundan dolayı bu çalışmanın ruh sağlığı uzmanları için önemli olabileceği ve ruh sağlığıyla ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada strese yatkınlık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmış olup ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ilişkisel tarama yönteminde değişkenler arasında nasıl ilişkilerin olduğu ortaya çıkarılmasının amaçlandığı belirtilmektedir (Burmaoğlu ve diğerleri, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 17-53 arasında olan gönüllü 306 birey oluşturmaktadır. Veri grubunun 247'si (%80.7) kadın, 59'u (%19.3) erkektir. Katılımcılardan 92 kişi (%30.1) evli, 214 kişi de (%69.9) bekarıdır. Araştırmaya bireyler kendi istekleriyle katılım göstermişlerdir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Strese Yatkınlık Ölçeği ve Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ-21) kullanılmıştır.

Veriler korelasyon ve regresyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu strese yatkınlık ile psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan ilişkisel kaynaklar, bireysel kaynaklar ve ailesel kaynaklar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda strese yatkınlığı psikolojik sağlamlığın alt boyutlarından ilişkisel kaynaklar, kültürel ve bağlamsal kaynakların anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada strese yatkınlık puanlarının cinsiyete ve medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olması strese yatkınlık düzeyini azaltan bir faktör olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ruh sağlığı alanında çalışan profesyoneller için önemli olabileceği söylenebilir. Araştırmanın katkıları yanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmaya 17-53 yaşları arasındaki 306 bireyin katılımıyla ve bireylerin araştırmada kullanılan ölçeklere verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Literatürde strese yatkınlıkla ilgili araştırmaların sağlık çalışanlarıyla sıkça yapıldığı gözlenmiş olup gelecekte farklı iş çevrelerinde çalışan bireylerin (özel eğitim alanında çalışan bireyler, ruh sağlığı çalışanları gibi) strese yatkınlık düzeyleri araştırılabilir. Buna ek olarak strese yatkınlık çalışmalarının genellikle yetişkin bireylerle yapıldığı ve emeklilik dönemine hazırlık, geç kalmışlık, umutsuzluk hisleri yaşanma ihtimali olan yaşlılık dönemindeki bireylerin strese yatkınlık, pişmanlık, umutsuzluk düzeyleri araştırılabilir. Ruh sağlığı çalışanları bireylerin strese yatkınlık düzeylerini azaltmaları konularında yardımcı olmak amacıyla onlara iyi gelen kaynaklara nasıl yönelebilecekleriyle ilgili de olarak stresle baş etme programları düzenleyebilir.

Metaphorical Understanding of ELT Students toward a Master's Degree

Nebile Uslu Kaplan*, Gamze Erdem Coşgun**

Makale Geliş Tarihi: 23/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 25/10/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1269928

Abstract

This study aims to explore the opinions and metaphorical understanding of English Language Teaching students regarding pursuing a master's degree. The participants of this cross-sectional survey study were 34 fourth-grade English Language Teaching (ELT) students from a state university in Turkey. The findings showed that most participants expressed a desire to obtain a master's degree and provided various reasons for their willingness or unwillingness to pursue it, along with a metaphorical representation of their views. The findings also indicated that the participants had some knowledge about the requirements of a master's degree, and although they recognized the challenges involved, they were mostly willing to pursue it. Overall, the study suggests that English Language Teaching students in Turkey have a positive attitude towards obtaining a master's degree. However, further research is needed to examine the reasons for this positive attitude and to determine the impact of obtaining a master's degree on the students' competencies.


Keywords: English language teaching, master's degree, metaphor, student teachers


İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerin Yüksek Lisans Derecesine Yönelik Metaforik Anlayışları

Öz

Bu çalışmanın amacı, İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin yüksek lisans derecesi alma konusundaki görüşlerini ve metaforik anlayışlarını keşfetmektir. Bu kesitsel anket çalışmasının katılımcıları Türkiye'de bir devlet üniversitesinin 4. sınıfında öğrenim gören 34 İngilizce Öğretmenliği öğrencisidir. Sonuçlar katılımcıların çoğunluğunun bir yüksek lisans derecesi elde etmek için istekli olduklarını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar görüşlerini seçtikleri metaforlar aracılığıyla neden istekli veya isteksiz olduklarını açıklamıştır. Bulgular katılımcıların bir yüksek lisans derecesinin gereklilikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ve içerdiği zorlukları fark etmelerine rağmen, çoğunlukla onu sürdürmeye istekli olduklarını göstermiştir. Genel olarak çalışma Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin yüksek lisans derecesi almaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu olumlu tutumun nedenlerini incelemek ve yüksek lisans derecesi almanın öğrencilerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: İngiliz dili eğitimi, yüksek lisans, metafor, öğretmen adayları

*Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, Türkiye, kaplanebile@gmail.com ORCID: [0000-0001-8385-9475](https://orcid.org/0000-0001-8385-9475) 

** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D., Amasya, Türkiye, gamze.erdem@amasya.edu.tr, ORCID: [0000-0003-4598-8799](https://orcid.org/0000-0003-4598-8799) 

Kaynak Gösterme: Uslu Kaplan N. & Erdem Coşgun G. (2023). Metaphorical Understanding of ELT Students toward a Master's Degree. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1366-1385.

Introduction

Postgraduate education is a system that includes master's and doctorate degrees after undergraduate programs, and specialization is provided through scientific studies in many disciplines and branches of science (Balçın et al., 2013). The aim of postgraduate education is to train human power capable of solving problems with a way of thinking that produces, uses, and criticizes information (Karaman & Bakırcı, 2010). As one of the postgraduate education degrees, a master's degree has attained a prominent position within society, especially in the last decades, because of society's tendency to learn and the desire of people to improve themselves (Bozan, 2012). It is worth noting that the purpose of individuals who pursue a master's degree is to develop their theoretical and practical knowledge by making narrow but in-depth studies on a subject that attracts the attention of the individuals according to their own curiosity, and desire (Şen, 2013). Nas et al. (2016) emphasize that instead of talking about a common goal in master's programs, goals should be defined as variables according to stakeholder expectations and science fields, sector, economic, and social expectations.

The pursuit of a master's degree in English Language Teaching (ELT) has also gained significant prominence as consistent with the trend in other fields, due to the perception that having a postgraduate degree serves to enhance the teaching of English, as noted by Kırmızı (2012). The goal of a master's degree in ELT is to increase teachers' awareness of the things they can do to better the lives of their students and their fellow educators (Lopez-Pinzon et al., 2021). It allows teachers the opportunity to apply what they have learned in their curriculum (Stanley & Murray, 2013) and have the basic knowledge to argue, research, decide, and teach (Smith, 2001). The students pursuing a master's degree are required to take ELT courses, do research to partially satisfy each course's requirements, and write their theses (Kırmızı, 2012; Rahimi et al., 2019). Hence, master's degree students in ELT create their professional selves as academic scholars (Rahimi et al., 2019) and be "qualified teachers" who have a core set of talents and abilities (Stanley & Murray, 2013).

With these insights in mind, metaphor, as one of the most significant and comprehensive categories of figurative language (Kesen, 2010; Parvaresh, 2008), allows individuals to understand a concept by comparing it to another concept and creating a mental representation (Saban, 2008). Hornby (1997, p. 928) defines metaphor in the Oxford Advanced Learner's Dictionary as "the use of a word or phrase to indicate something different from (though related in some way to) the literal meaning." In addition, it is also defined as "any comparison that cannot be taken literally" (Bartel, 1983, p. 3). Metaphors play an important role in human cognition, helping to structure meaning and guide behavior, Kesen (2010) and Lin et al. (2012) discussed. They allow us to convey one idea while expressing another, as explained by Ortony (1993). Thus, metaphors are one of the most effective ways to make individuals declare what they want to say in other ways. Fainsilber and Ortony (1987) describe metaphors as used for three main purposes: mentioning things that are

difficult to express, briefly describing what is meant to be said, and drawing a richer and more detailed picture of what is meant. As a result of all these benefits, metaphors have become a crucial component of research on beliefs and values, including in educational settings (Kesen, 2010; Lin et al., 2012; Parvareh, 2008). Additionally, metaphors are highly important in the field of English language teacher education to help teachers express themselves more effectively (Lin et al., 2012; Ma & Gao, 2016; Saban, 2006). They offer insights into the intricacies of teaching by reflecting instructors' perceptions, attitudes, and behaviors. Metaphors provide a logical framework for the human mind and language and serve as a flexible tool for comprehending various educational aspects. Through the use of metaphors, educators can successfully explore instructors' perspectives on education, textbooks, schools, and literacy (Lin et al., 2012; Shaw & Mahlios, 2011).

Considering the increased significance of pursuing a master's degree in the field of ELT, it is essential that students should be aware of their thoughts and attitudes toward pursuing a master's degree before graduation. Recent studies show that metaphors are one of the effective ways to delve into the student teachers' way of thinking (Çuhadar, 2022; Fang, 2015; Göloğlu Demir & Çetin, 2022; Seferoğlu et al., 2009). McGrath (2006, p.316) also asserts that "even one-stage metaphor studies" are effective in uncovering teachers' professional development needs in local contexts. Therefore, the aim of the present study is to investigate 4th-grade ELT students' thoughts and metaphorical understanding of pursuing a master's degree by addressing the following research questions.

1. What are the opinions of ELT students regarding pursuing a master's degree?
2. What are the preferences of ELT students in pursuing a master's degree?
3. What are the metaphorical understandings of ELT students regarding the pursuit of a master's degree?

Methodology

Research Design

Since this research aims to investigate the thoughts and metaphorical understanding of 4th-grade ELT students on their master's degree, the cross-sectional survey design was employed in which data are gathered simultaneously from people at a single point in time (Busk, 2005; Kesmodel, 2018). In this specific design, the sample is chosen from the target population, and data are collected through a questionnaire, interviews, or other data collection methods. Within the scope of this study, a questionnaire including open-ended questions was used, as qualitative research is conducted to understand people's attitudes, interactions, behaviors, and beliefs and they can give interventional studies a fresh perspective that cannot be achieved solely through the measurement of variables (Kalra et al., 2013).

Context of the Study

The study was realized at a state university in Turkey at the department of ELT during the first semester of the 2021-2022 academic year. The ELT program had active undergraduate and graduate (master's) degree programs. The undergraduate program has been accepting students for nine years and the master's program has been accepting students for three years. Undergraduate students did not have direct interaction with master's level students on a regular basis. However, the professors in the department were teaching both graduate and undergraduate-level students and master-level students sometimes interacted with undergraduate-level students to collect data for their research studies. Thus, undergraduate students had a chance to observe and get some knowledge about master's degree. Moreover, one researcher was a master's degree student and the other was a professor in the department. The professor was also the academic advisor of the 4th grade students at the time of the study and on a regular basis (once a month), students and the professor came together to talk about their future careers and possible plans. Thus, they got knowledge about master's degree during these meetings and shared their thoughts with each other.

Participants

The participants of the study were 34 4th-grade ELT students from a state university in Turkey. They were selected through the convenience sampling method for practicality issues (Etikan et al., 2016; Stratton, 2021). The demographic analysis of the participants revealed that the participants' ages ranged from 21 to 28 years old. Among the participants, 20 of them were female and 14 of them were male. Students were all volunteered and an informed consent form was taken from the participants.

Data Collection and Analysis

Data were collected through an open-ended questionnaire in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The questionnaire included two parts. The first part included demographic questions, including participants' age, class, and gender. In the second part, there were three open-ended questions concerning participants' opinions on a master's degree in English language teaching. The first question aimed to investigate EFL students' opinions concerning a master's degree. The second question aimed to get students' preferences in pursuing master's degree after graduation, and the last question intended to explore their metaphorical understanding through a metaphor that they wrote to understand their thoughts concerning the pursuit of master's degree. For the third question, the students answered the question "Pursuing a master's degree in ELT is because.....". Meanwhile, similes that are written with words such as "like" or "as" were also considered metaphors within the scope of the study as even if there were linguistic differences, conceptually they convey a comparison similar to metaphors (Fang, 2015).

These questions were prepared by the researchers considering the related literature in the field, and the questions were checked by two other experts in terms of clarity, pointedness, and brevity. Moreover, to comply with ethical issues, an ethical consent form was taken from the institution before data collection. The questionnaire was prepared via Google form and before sending it to the participants, the necessary information was given to the participants in the classroom environment. The approximate duration of the questionnaire was 35 min. The data collected from the participants were analysed using the content analysis method, which involved coding the data, categorizing it into themes, and organizing it based on the codes and themes via MAXQDA. The results were interpreted through figures and quotations to ensure reader-friendliness and clarity. Moreover, peer debriefing and member-checking were used to ensure the trustworthiness of the data (Lincoln & Guba, 1985).

Findings

English Language Teaching Students' Opinions on Pursuing a Master's Degree

Analysis of the question concerning ELT students' opinions on pursuing a master's degree showed that the participants considered pursuing a master's degree as both an advantage and drawback, as seen in Figure 1 below.

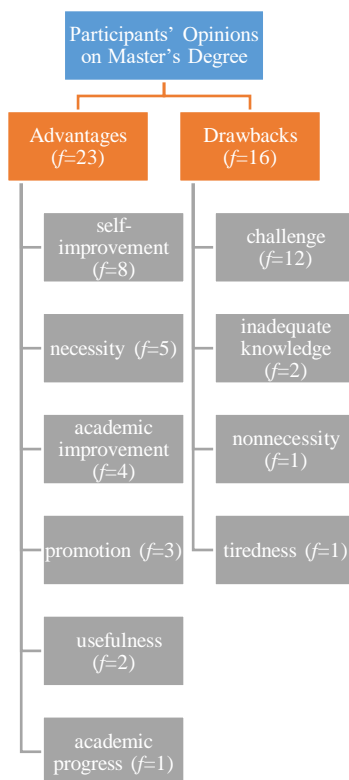


Figure 1. ELT students' opinions on pursuing a master's degree

The advantages included improvements in terms of personal, professional, and academic development. Concerning academic improvement, one participant expressed that "It is necessary to pursue a master's degree if you are interested in your field for self-improvement and do greater things related to your field (P1)". Another one uttered, "It's a good opportunity for you to improve yourself and advance to a higher level" (P2). Moreover, one participant stated, "I think it is a way to improve someone's proficiency, skill, and so on. I find this process useful and sensible" (P6). Additionally, one participant argued that "It is an academic process in which a person develops herself /himself by preparing a scientific article to specialize in the branch with the education received" (P16). Two of the participants also stated that they found a master's degree useful, and five of them saw it as a necessity as they emphasized in these statements: "It is necessary to be a university lecturer" (P28), "In my opinion, it is a must because every educator should be knowledgeable about his/her field and raise students" (P18).

Twelve participants who focused on drawbacks stated that a master's degree is a challenging process. Being tired of having such an education is another drawback. To exemplify, some participants shared that "I think it is a challenging process because it means two extra years as a student" (P33), "There is so much research and stuff to do during master's education. It's not for me" (P7) and "I don't want to do it because I'm tired of going to school" (P30).

English Language Teaching Students' Preferences on Pursuing a Master's Degree

Participants were asked about their preferences on whether they would like to have a master's degree or not and the reasons for their preferences. The findings showed that most of the participants were willing, 13 participants were unwilling and 5 of them were indecisive about having a master's degree. Participants' thoughts on the subject were categorized as willing, unwilling, and indecisive themes, as seen in Figure 2.

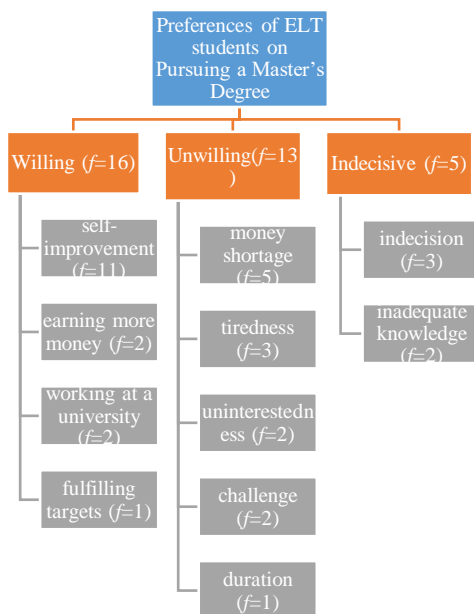


Figure 2. Participants' preferences on pursuing a master's degree

Most participants stated they were willing to have a master's degree. Findings indicated that eleven participants perceived a master's degree as a way of self-improvement. Self, professional, and academic development sub-themes were all related to self-improvement. For example, one participant said, "Of course, because I want to develop myself academically" (P16) and other participants said, "Yes, because it is necessary if you want to improve yourself" (P26), "Yes, I would. Because it is a compulsory step to become a qualified teacher in today's educational system" (P6) and "Yes, because I want to be more competent in my profession as a teacher" (P25). Two participants also stated that they would like to have a master's degree to earn more money or to work in a university: "Yes, because university instructors get higher salaries than teachers" (P29) and "Yes, because I would like to stay in university and continue my career there" (P19). Fulfilling targets was also among the reasons for participants to be willing to have a master's degree as one participant conveyed: "To fulfill my targets" (P10).

Concerning participants' reasons for being unwilling to have a master's degree, participants emphasized the challenges. Five of them focused on having difficulty in finding the necessary money to have a master's degree and three of them said that they were tired of being a student as can be understood from the statements: "No, because I am really tired and have no financial support" (P18) and "No, because I find it difficult" (P11). The duration of a master's education and not having interest were

also stated by the participants as their reasons for being unwilling to have a master's degree. About this challenge, one participant said, "The process is too long for me" (P4) and another one said, "No, because I have no interest. (P1)"

Except for being willing or unwilling, five participants were indecisive, arguing that "I might want to have a master's education but since I have not got enough information about that degree, I can't comment on it" (P12) and "Maybe. I don't have enough information yet. I will decide later" (P33). These statements suggest that those participants did not have enough knowledge or had not decided yet. Thus, they were indecisive about having a master's degree.

Metaphorical Understanding of English Language Students on Master's Degree

Participants were also asked to write a metaphor concerning their thoughts on a master's degree and a possible explanation for choosing that specific metaphor. As can be seen in Figure 3, participants hold different metaphorical understandings of master's degree.

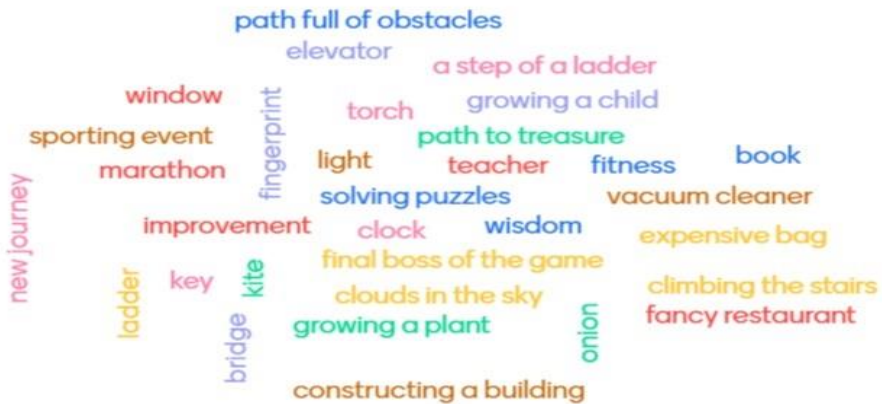


Figure 3. Metaphorical understanding of participants on master's degree

Findings showed that participants shared various metaphors on master's degrees. These metaphors were categorized under the themes of challenge, vehicle,

improvement, source, and nurturer. Figure 4 shows the metaphors under the theme of “challenge”.

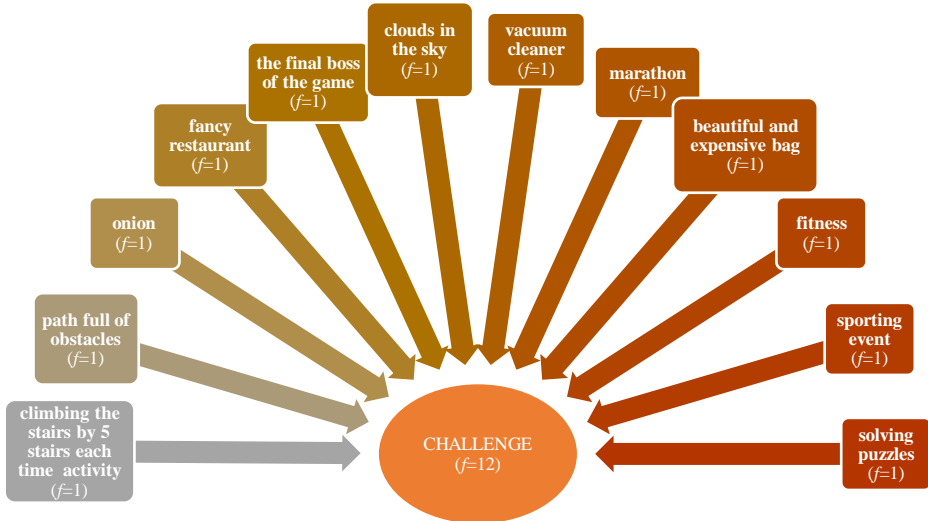


Figure 4. The theme “challenge”

It can be understood from Figure 4 that most of the participants perceived master’s degree as a challenge. Climbing the stairs by five stairs each time, a path full of obstacles, onion, fancy restaurant, the final boss of the game, clouds in the sky, vacuum cleaner, marathon, beautiful and expensive bag, fitness, sporting event, and solving puzzles are among the metaphors that the participants stated as a challenge. The theme challenge was used to refer to the difficulty of obtaining a master’s degree. Some participants mentioned only the difficulties of holding a master’s degree as can be seen from these statements: “Master’s degree is a climbing the stairs by five stairs each time activity because it is too tiring” (P3), “Master’s degree is a vacuum cleaner because it consumes your time and energy” (P24), “Master’s degree is a beautiful and expensive bag because you can’t get it even if you want it” (P28) and “Master’s degree is a path full of obstacles because it demands too much time and effort” (P32); some others stated that it was challenging but rewarding at the end through these statements: “Master’s degree is an onion because it makes you cry when you cut it and prepare the food but after that process the food taste amazing thanks to it” (P4), “Master’s degree is a fancy restaurant that only people who appreciate the value can eat there” (P10), “Master’s degree is a final boss of the game because when you beat it you feel the most satisfaction” (P12).

The second theme concerning the metaphors of participants on master's degree was "vehicle" indicating that pursuing that degree is a means for them for another purpose as can be seen in Figure 5.

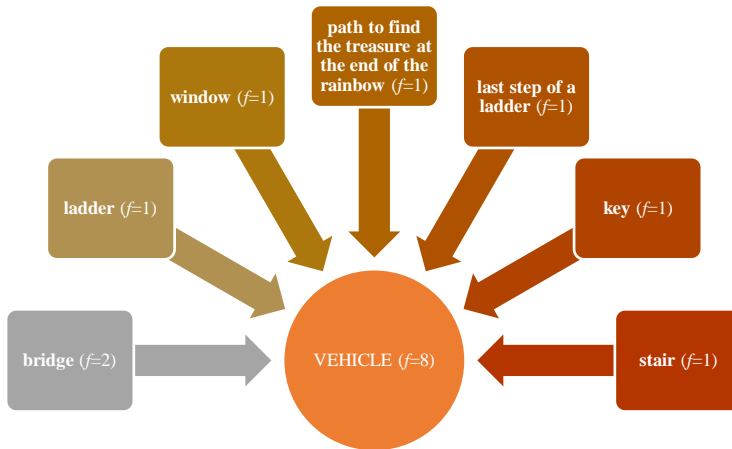


Figure 5. The theme "vehicle"

The metaphors under the theme "vehicle" indicate that eight participants perceived a master's degree as a means. The key, ladder, window, path to find the treasure at the end of the rainbow, the last step of a ladder, bridge, and stairs were among the metaphors that the participants shared. The theme vehicle means that holding a master's degree moves them forward from where they were. Participants expressed their opinions with these sentences: "Master's degree is a key because it opens the doors of opportunities related to your field" (P1), "Master's degree is a window because when you open it, you let the new opportunities in" (P2), "Master's degree is a bridge because it's a means of transportation to unlimited knowledge" (P5), "Master's degree is a stair because it carries you to the next level" (P6), "Master's degree is a path to find the treasure at the end of the rainbow because it leads us success" (P14) and "Master's degree is a last step of a ladder because it lets you reach the professional life" (P26). Another theme concerning the metaphors on master's degree was "improvement" (Figure 6).

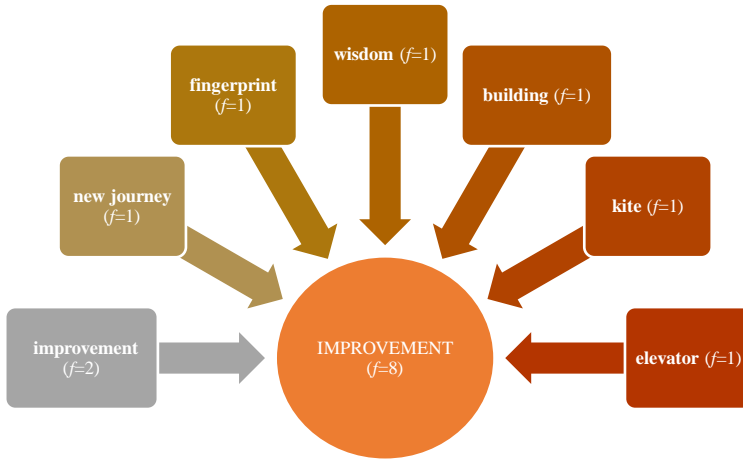


Figure 6. The theme “improvement”

Figure 6 indicates that eight participants perceived a master’s degree as a way of improvement. A building, new journey, fingerprint, wisdom, improvement, kite, and elevator are among the metaphors that the participants shared under the theme of improvement. The theme of improvement means that holding a master’s degree helps them to develop themselves as can be understood from the quotations of participants “Master’s degree is a new journey we need to try because it will improve us more” (P9), “Master’s degree is a fingerprint because each academic thesis or the area to be specialized is unique to the individual” (P16), “Master’s degree is a kite because it fosters you to get higher” (P29) and “Master’s degree is an elevator going up because it gives us advantages (P30). Another theme of concerning the metaphors on master’s degree was “source”. The metaphors under the source theme were given in Figure 7.

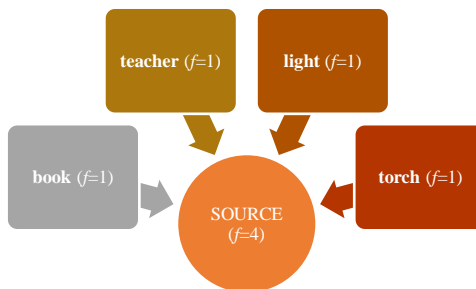


Figure 7. The theme “source”

As can be understood from the metaphors under the theme source, four participants viewed a master’s degree as a source. Book, teacher, light, and torch were

among the metaphors that the participants shared under the source theme. These metaphors were used as a source of development as can be seen from the statements of the participants: “Master’s degree is a book because it enables us to learn more (P8)”, “Master’s degree is a teacher because it shows the way” (P15) and “Master’s degree is a light because it guides when you were on darkness” (P17). The last theme concerning the metaphors is “nurturer”. The metaphors under the nurturer theme are given in Figure 8.

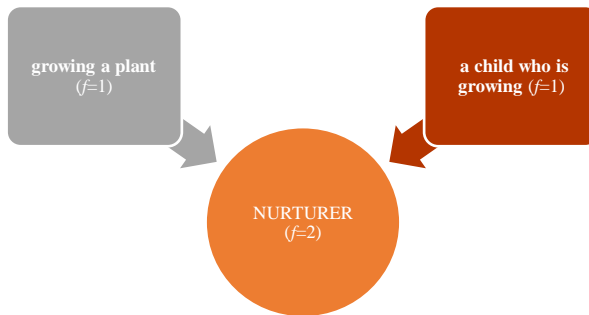


Figure 8. The theme “nurturer”

Growing a child and growing a plant are among the metaphors that the participants stated under the theme of nurturer. Through the metaphor nurturer, participants expressed the demanding nature of pursuing a master’s degree. Concerning this metaphor, one participant uttered “Master’s degree is like growing a plant because it requires patient” (P22) and another one said, “Master’s degree is a child who is growing because it takes much effort” (P23).

Discussion

The present study aimed to reveal the thoughts and metaphorical understanding of 4th grade ELT students on master’s degree and findings indicated that participants had various thoughts concerning the advantages and drawbacks of this process, and accordingly, they verbalized their choices whether they were willing or unwilling to have a master’s degree. Additionally, they also stated their opinions on the master’s degree via metaphors. More than half of the participants stated that they were willing to pursue a master’s degree and expressed different reasons for their willingness. They would like to have a master’s degree to develop themselves individually, professionally, or academically. Similarly, participants’ metaphorical understanding included some terms related to self-improvement. For example, they stated that they see a master’s degree as a building, a way of improvement, or an elevator that lets them develop themselves. Correspondingly, the metaphorical understanding of the participants included a vehicle, meaning something taking them from where they were and moving them forward, such as a ladder, a path to find the treasure at the end of

the rainbow, a bridge, or stairs. These metaphors were also related to improvement. Parallel to the findings, studies were present in the literature that supported the finding concerning participants' perceiving a master's degree as a way of self-improvement (Cottrell & Hayden, 2007; Dursun & Yıldırım, 2020; Er & Ünal, 2017; Kershner et al., 2013; Khalifa et al., 2018; Kowalczyk-Wałędzia et al., 2017; Leonard et al., 2005; Süleymanov, 2014; Şahin et al., 2015; Tekian & Harris, 2012; Turan, 2019; Vural & Başaran, 2021; Wellington & Sikes, 2006).

Findings also showed that one of the advantages of holding a master's degree was getting a promotion. Similar to this finding, studies by Cottrell and Hayden (2007) and Kahraman and Tok (2016) found that teachers were willing to have a master's degree to earn more money. Likewise, five participants stated that they are unwilling to have a master's degree because of money shortage. All these findings revealed that financial issues had both positive and negative effects on people's thoughts and decisions about having a master's degree. The reasons for participants' unwillingness to pursue a master's degree align with their perceived drawbacks of the program. Additionally, the participants' metaphors also included related concepts. To exemplify, twelve participants saw a master's degree as demanding and stated their reluctance to pursue it due to its difficulty level. In a similar vein, metaphors like climbing the stairs by five stairs each time, a path full of obstacles, an onion, the final boss of the game, a marathon, fitness, and solving puzzles were categorized under the theme of the challenge. Likewise, Toprak and Taşğın (2017) found that a master's degree demands a long-lasting and challenging education. These arguments indicated that participants' negative thoughts about a master's degree affected their willingness/unwillingness to have this education and their metaphorical understanding.

Moreover, three participants commented on their tiredness of being a student as their reason for being unwilling to have a master's degree. Consistent with the findings, participants in Er and Ünal's (2017) study shared that they found master's education tiring. Supporting this argument, as metaphorical understanding, some participants classified this education as nurturer to mean that it was demanding and required time and effort. The findings indicated a connection between the perception of a master's degree as challenging and individuals' motivations and attitudes toward pursuing it. The demanding nature of the degree influenced people's decisions and how they thought and viewed it. Another finding of the study revealed that two participants were not sure about having a master's degree because they did not have adequate knowledge, indicating that teacher education programs should make students aware of the importance of having a master's degree for their profession and self-improvement. However, two others stated that they were willing to have a master's degree because they would like to work in a university or fulfill their targets. Similarly, Baliuk (2017), Baş (2013), Cohen (2012), Gürel (2020), and Şahin et al. (2015) found that people desired to have a master's degree to have a career as an academican. All these findings showed that ELT students have different thoughts and

reasons about pursuing a master's degree and their metaphorical understanding of a master's degree varied.

Conclusion

The findings demonstrated that EFL students in the study considered having a master's degree as an advantage. However, they also mentioned certain drawbacks such as challenges and tiredness. Participants also shared their attitudes concerning pursuing a master's degree after graduation and they were grouped into three categories willing, unwilling, and indecisive. Additionally, their metaphorical understanding of having a master's degree reflected their opinions and five themes emerged as challenge, vehicle, improvement, source, and nurturer. The themes and their opinions concerning the master's degree indicated that EFL students saw value in having a master's degree even if they expected certain challenges during the process. However, some students were still unwilling or indecisive regarding pursuing a master's degree. Therefore, considering the importance of pursuing a master's degree for the academic development of EFL students, participants' negative opinions related to the master's degree should be taken into consideration by teacher educators and curriculum designers to support students in understanding the possible valuable effect of having a master's degree.

Pedagogical Implications

For graduate and undergraduate students as well as educational institutions, the study's findings have a number of significant pedagogical implications. First and initially, undergraduate ELT students must get thorough information and assistance with career planning so they may decide for themselves whether to pursue a master's degree. To assist graduate students in navigating the difficulties and tiredness related to advanced academic pursuits, mentoring and support systems should be implemented. The creators of ELT curricula ought to consider including content that highlights the advantages of a master's degree, such as classes on advanced teaching techniques, research techniques, and career development. Reducing the cost of ELT professionals can be accomplished by offering financial incentives or support for additional education. Last but not least, establishing educational groups can encourage knowledge exchange and teamwork in problem-solving, allowing educators to receive support and direction from colleagues and reducing emotions of tiredness and uncertainty of ELT students on master's degree. The importance of educated decision-making and thorough support networks for ELT students is highlighted by these educational consequences, increasing their development as individuals as well as professionals.

Limitations and Suggestions

The study has certain limitations, and the results should be interpreted by considering these. First, the number of participants was insufficient to generalize the results even

if the study aimed to understand EFL students' opinions concerning master's degree in dept to get more detailed information as suitable to the qualitative research paradigm. Second, the participant was selected through convenience sampling because of feasibility issues. As a result, the findings predominantly reflect the perspective of a specific population within a state university's ELT department. Third, the data were collected through an open-ended questionnaire. However, it would be better to use other data collection tools such as observations, and interviews to triangulate the data. Another limitation of this study is the fact that this study relies solely on participant self-reported data, which can involve response bias and social desirability issues. Additionally, the lack of data triangulation through various data collection methods limits the study's ability to verify and evaluate the self-reported data, potentially impacting the reliability and generalizability of the results.

Declarations

Acknowledgement: The authors convey appreciation to the student participants who generously contributed to this study which was conducted as part of a master's course (Fundamental Concepts in English Language Teacher Education). The authors appreciate the time and effort that the participants invested in this study and are grateful for their valuable contributions.

Data Availability: Statement The data is not accessible to the public due to ethical considerations.

Research Ethics Statement: The study was conducted as suitable to ethical considerations and necessary permissions were taken before the study.

Conflict of Interest: No conflict of interest

References

- Balçın, M. D., Türer, B., & Sevindik, N. (2013). *Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları : Demirci Eğitim Fakültesi örneği* [Conference presentation]. VI.Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 61.
- Baliuk, A. (2017). *Assessing master-degree students' personal readiness for research activities and occupational work*. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10444>
- Bartel, R., 1983. *Metaphors and Symbols: Forays into Language*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Journal of Higher Education*, 3(2), 61-69.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-178.
- Busk, P. L. (2005). Cross-sectional design. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa157>

- Çuhadar, S. (2022). Special education teacher candidates' metaphoric perceptions of technology-assisted instruction. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 63-81.
- Cohen, K. E. (2012). *Persistence of master's students in the United States: Development and testing of a conceptual model* (Unpublished doctoral dissertation).[PhD thesis, New York University]. Proquest.
- Cottrell, R. R., & Hayden, J. (2007). The why, when, what, where, and how of graduate school. *Health Promotion Practice or Society for Public Health Education*, 8(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/1524839906295943>
- Dursun, F., & Yıldırım, V. Y. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 370-390. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.745499>
- Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 687-707.
- Etikan, İ., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fainsilber, L., & Ortony, A. (1987). Metaphorical uses of language in the expression of emotions, metaphor and symbolic activity. *Routledge*, 2(4), 239-250. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0204_2
- Fang, S. U. (2015). College EFL learners' metaphorical understanding of English learning. *The Journal of Asia TEFL*, 12(3), 61-79.
- Göloğlu Demir, C., & Çetin, F. (2022). An Investigation of Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions Regarding the Virtual Classroom. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1328-1342.
- Gürel, R. (2020). DKAB öğretmenlerine göre lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri, süreçler, sorunlar ve beklentiler üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 131-170. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3710824>
- Hornby, A. S. (1997). *Oxford advanced learner's English-Chinese dictionary* (4th edition). Beijing: The Commercial Press (Oxford University Press).
- Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Kalra, S., Pathak, V., & Jena, B. (2013). *Qualitative research. Perspectives in Clinical Research*, 4(3), 192. <https://doi.org/10.4103/2229-3485.115389>
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Kershner, R., Pedder, D., & Doddington, C. (2013). Professional learning during a schools–university partnership master of education course: Teachers' perspectives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744197>
- Kesen, A. (2010). Turkish EFL learners' metaphors with respect to English language coursebooks. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 108-118.
- Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies - What are they good for? *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 97(4), 388–393. <https://doi.org/10.1111/aogs.13331>

- Khalifa, B., Dukhan, O., & Mouselli, S. (2018). *Master degree under crisis: The salient motives of business students to enroll in a postgraduate programme*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2017-0038>
- Kırmızı, O. (2012). Research Trends in M.A. ELT Programs in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4687–4691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.319>
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., & Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1345287>
- Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/07294360500062904>
- Lin, W. C., Shein, P. P., & Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 183-199.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Lopez-Pinzon, M., Ramírez-Contreras, O., & Vargas-Orozco, L. F. (2021). An exploratory study of recent trends in ELT master's programs: Insights from stakeholders. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22, 21-50.
- Ma, X., & Gao, X. (2017). Metaphors used by pre-service teachers of Chinese as an international language. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 71-83.
- McGrath, I. 2006. "Using Insights from Teachers' Metaphors." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 32 (3): 303–317.
- Nas, S., Peyman, D., & Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599.
- Ortony, A. (Ed). (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Parvaresh, V. (2008). Metaphorical conceptualizations of an adult EFL learner: Where old concepts are impregnable. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 2(2), 154-161.
- Rahimi, M., Yousofi, N., & Moradkhani, S. (2019). Exploring the professional identity construction of ELT researchers in higher education. *Teaching English Language*, 13(1), 85-117.
- Saban, A. 2006. "Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A Review Essay." *Teaching Education* 17 (4).
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Elementary Education Online*, 7(2), 421-455.
- Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories?. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>
- Smith, J. (2001). Modelling the social construction of knowledge in ELT teacher education. *ELT Journal*, 55(3), 221–227. <https://doi.org/10.1093/elt/55.3.221>
- Stanley, P., & Murray, N. (2013). "Qualified"? A framework for comparing ELT teacher preparation courses. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(1), 102-115. <https://doi.org/10.1075/aryl.36.1.05sta>
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Süleymanov, A. (2014). *Azərbaycan'da yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel yeterlilik düzeyi bakımından değerlendirilmesi*. Sosyoloji Konferansları, 2, 1-18.
- Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 304-320.

- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335.
- Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1).
- Tekian, A., & Harris, I. (2012). Preparing health professions education leaders worldwide: A description of masters-level programs. *Medical Teacher* (34), 52-58. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.599895>
- Toprak, E., & Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 599-615. <https://doi.org/10.26466/opus.370680>
- Turan, E. (2019, June). *Yüksek lisans öğrencilerinin kariyer gelişimlerinde lisansüstü tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar* [Conference presentation]. VI. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, Türkiye.
- Vural, Ö. F., & Başaran, M. (2021). The reasons for teachers' preference for master's degree. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 589-613.
- Wellington, J., & Sikes, P. (2006). A doctorate in a tight compartment': Why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives? *Studies in Higher Education*, 31(6), 723-734. <https://doi.org/10.1080/03075070601004358>

Genişletilmiş Özet

Lisansüstü eğitim, lisans programlarının ardından yüksek lisans ve doktora derecelerini içeren ve birçok disiplin ve bilim dalında bilimsel çalışmalarla uzmanlaşmanın sağlandığı bir sistemdir (Balçın vd., 2013). Lisansüstü eğitimin temel amacı, bilgiyi üreten, kullanan ve eleştiren bir düşünce tarzına sahip problem çözebilen insan gücü yetiştirmektir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitimlerden biri olan yüksek lisans, özellikle son yıllarda toplumun öğrenmeye olan yatkınlığı ve insanların kendilerini geliştirme istekleri nedeniyle toplumda önemli bir yer edinmiştir (Bozan, 2012). Yüksek lisans yapan bireylerin amacının, bireylerin ilgisini çeken bir konuda kendi merak ve isteklerine göre dar ama derinlemesine çalışmalar yaparak teorik ve pratik bilgilerini geliştirmek olduğunu belirtmekte fayda vardır. (2013). Nas ve ark. (2016), yüksek lisans programlarında ortak bir hedeften bahsetmek yerine, hedeflerin paydaş beklentilerine ve bilim dallarına, sektörel, ekonomik ve sosyal beklentilere göre değişkenler olarak tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kırmızı'nın (2012) belirttiği gibi, lisansüstü derecenin İngilizce öğretimi geliştirmeye hizmet ettiği algısı nedeniyle, İngilizce Öğretmenliği (ELT) alanında yüksek lisans derecesi arayışı da diğer alanlardaki eğilimle tutarlı olarak önemli bir önem kazanmıştır. ELT'de yüksek lisans derecesinin amacı, öğretmenlerin öğrencilerinin ve eğitimci arkadaşlarının hayatlarını iyileştirmek için yapabilecekleri

şeyler konusundaki farkındalığını artırmaktır (Lopez-Pinzon ve diğerleri, 2021). Öğretmenlere müfredatlarında öğrendiklerini uygulama (Stanley & Murray, 2013) ve tartışmak, araştırmak, karar vermek ve öğretmek için temel bilgilere sahip olma (Smith, 2001) fırsatı verir. Yüksek lisans yapmak isteyen öğrenciler, ELT dersleri almak, her dersin gerekliliklerini kısmen yerine getirmek için araştırma çalışmaları yapmak ve tezlerini yazmakla yükümlüdürler (Kırmızı, 2012; Rahimi vd., 2019). Bu nedenle, ELT'deki yüksek lisans öğrencileri akademik bilginler olarak profesyonel benliklerini oluştururlar (Rahimi ve diğerleri, 2019) ve temel yetenek ve yeteneklere sahip "nitelikli öğretmenler" olurlar (Stanley & Murray, 2013).

Bu bilgilerden hareketle metaforlar, bireylerin bir kavramı başka bir kavramla karşılaştırarak ve zihinsel bir temsil oluşturarak anlamalarını sağlar (Saban, 2008). Ortony (1993) de metaforların bir şeyi söyleyip başka bir şeyi ifade etmek için kullanıldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla metaforlar, bireylerin söylemek istediklerini başka yollarla ifade etmelerinin en etkili yollarından biridir. Ayrıca Fainsilber ve Ortony (1987) metaforları üç ana amaç için kullandıklarını belirtmektedir: ifade edilmesi zor olan şeyleri ifade etmek, söylenmek isteneni kısaca anlatmak ve ifade edilmek istenenin daha zengin ve ayrıntılı bir resmini çizmek. Bu çalışma aşağıdaki soruları yanıtlıyarak 4. sınıf ELT öğrencilerinin gözünden yüksek lisans derecesine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, 4. sınıf ELT öğrencilerinin yüksek lisans derecelerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığından, insanlardan tek bir zamanda eş zamanlı olarak verilerin toplandığı kesitsel anket tasarımı (Busk, 2005; Kesmodel, 2018) kullanılmıştır. Bu özel tasarımda, örneklem ilgilenilen popülasyondan seçilir ve veriler bir anket, görüşmeler veya diğer veri toplama yöntemleri aracılığıyla toplanır. Nitel araştırma insanların tutumlarını, etkileşimlerini, davranışlarını ve inançlarını anlamaya yönelik yapıldığından ve girişimsel araştırmalara yalnızca ölçümle ulaşılamayacak yeni bir bakış açısı kazandırabileceğinden, bu çalışma kapsamında açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. (Kalra ve diğerleri, 2013).

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 34 4. sınıf ELT öğrencisidir. Katılımcıların demografik analizi, katılımcıların yaşlarının 21 ile 28 arasında değiştiğini ortaya koydu. Katılımcılardan 20'si kadın, 14'ü erkekti. Katılımcılar, lisans eğitimlerinde İngilizce öğretimi ile ilgili pek çok teorik ve uygulamalı ders almışlar ve teorik olarak öğrendiklerini uygulamalı olarak uygulama fırsatı bulmuşlardır.

Veriler, 2022-2023 güz döneminde iki bölümden oluşan açık uçlu bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Birinci bölümde demografik sorular yer alırken, ikinci bölümde katılımcıların yüksek lisans derecesine ilişkin görüşlerini içeren üç adet açık uçlu soru yer almaktadır. Aracın güvenilirliği için İngiliz Dili Eğitimi alanında uzman iki kişiden görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinden önce etik onay alındı. Anket google form üzerinden hazırlanmış ve katılımcılara gönderilmeden önce sınıf ortamında katılımcılara gerekli bilgiler verilmiştir.

Katılımcılardan toplanan veriler, MAXQDA aracılığıyla verilerin kodlanması, temalara ayrılması ve kodlara ve temalara göre düzenlenmesini içeren içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bir yüksek lisans derecesi almak ileri eğitim, kişisel gelişim ve toplumun ilerlemesi için çok önemlidir, çünkü eğitimsel büyüme için fırsatlar sunar ve uluslara katkıda bulunur. Bu nedenle, 4. sınıf İngilizce öğretimi öğrencilerinin bakış açılarını ve bir yüksek lisans derecesine ilişkin metaforik anlayışlarını ortaya çıkarmak önemliydi. Araştırma, öğrencilerin bir yüksek lisans derecesi almanın değeri hakkında benzer görüşlere ve metaforik anlayışa sahip olduklarını, yüksek lisans derecesine sahip olma konusunda belirli bilgilere sahip olduklarını gösterdi. Katılımcılar bir yüksek lisans derecesine sahip olmanın önemini farkındaydılar, ancak aynı zamanda bu sürecin bazı dezavantajlarını da dile getirdiler. Bu nedenle bulgular, öğretmen adaylarına yüksek lisans dereceleri hakkında yeterli bilgi verilmesi ve mesleki gelişimleri için yüksek lisans yapmaya motive olmaları gerektiğini ima etmiştir.

Bedensel Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Pedagojik Bilgi ve Becerileri ile Bedensel Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Mehmet Sivri*, Aynur Yılmaz**

Makale Geliş Tarihi: 03/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 13/11/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1276392

Öz


Araştırmada bedensel eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, pedagojik bilgi ve becerileri ile bedensel okuryazarlık algıları arasındaki ilişki karma araştırma yaklaşımıyla incelenmiştir. Çalışma grubunu Giresun il merkezindeki okullarda görev yapan 216 bedensel eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel bölümündeki verilerin toplanmasında üç ölçek kullanılmıştır. Nitel bölümünde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi analizi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Nitel verilerde içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada pedagojik bilgi ve beceri ile öz yeterlik, bedensel okuryazarlık algısı ile öz yeterlik arasında pozitif yönde orta düzeyde; bedensel okuryazarlığı ile pedagojik bilgi ve beceri arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Nitel bölümde ise kişilerarası öz yeterlik; okul iklimindeki paydaşlar ile iletişimi açıklanmıştır. Pedagojik bilgi ve beceri “Dersin planlanması”, “Dersin uygulanmasında öğretim yöntemi ve tekniklerin seçimi” ve “Sınıf yönetimi” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Bedensel okuryazarlık kavramına ilişkin öğretmenlerin farkındalık sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda bedensel okuryazarlık kavramına yönelik farkındalık kazandırılması için uygulamalar ve seminerler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Bedensel okuryazarlığı, pedagojik bilgi ve beceri, kişilerarası öz yeterlik, bedensel eğitimi öğretmeni, karma araştırma

The Relationship Between Physical Education Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Pedagogical Knowledge and Skills, and Physical Literacy

Abstract

In the study, the relationship between physical education teacher's self-efficacy perception, pedagogical knowledge and physical literacy was examined with exploratory sequential design

*Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Giresun, Türkiye, mhmtsvr.2861@gmail.com, ORCID: [0000-0002-4564-1528](https://orcid.org/0000-0002-4564-1528) 

**Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, Trabzon, Türkiye, yilmazaynr@hotmail.com, ORCID: [0000-0001-7562-9469](https://orcid.org/0000-0001-7562-9469) 

***Çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynak Gösterme: Sivri, M. & Yılmaz, A. (2023). Bedensel Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Pedagojik Bilgi ve Becerileri ile Bedensel Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1386-1422.

from mixed research methods. The study group compose of 216 physical educations and sports teachers working in Giresun provinces, in the quantitative part of the study was used "Physical education teacher interpersonal self-efficacy scale, pedagogical knowledge and skill scale, perceived physical literacy education teachers. In the qualitative part of the study, the interview technique was used, in the analysis of the date descriptive analyzes, correlation analysis, t-test for independent groups wore used. Content analysis was used in the analysis of quantitative data, according to the findings obtained in the quantitative section, no significant difference was found in the scales in terms of gender and age variables. A significant relationship was found between pedagogical knowledge and skills and interpersonal self- efficacy according to the location of the school.

Keywords: Physical literacy, pedagogical knowledge and skills, interpersonal self-efficacy, physical education teacher, mixed research

Giriş

Öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerinde öz yeterlik inancı etkilidir (Saracaloğlu, Certel, Varol & Bahadır, 2012). Öz yeterlik inancı, kişilerin karşılaşmış oldukları olumlu veya olumsuz durumlarda meseleyle başa çıkmaları amacıyla fikir ve yeteneklerine ne ölçüde sahip olduğuna dair inanmışlığı, tutum ve davranışları içermektedir (Bandura, 1982).

Bu tanımdan hareketle öğretmenler sahip oldukları bilgi, deneyim ve tecrübeleri ile ilgili süreç içerisinde kendilerinin yeterlikleri konusunda birtakım çıkarımlarda bulunurlar. Ortaya koydukları performansın sonucuna göre konuya ilişkin yeterlikleri açısından bir karara varırlar. Bütün bu yargıların sonucu olarak öğretmenler yapacakları iş ve eylemlerin başarılı olacak şekilde yerine getirmede ne kadar yeterli olacağına dair düşüncelerini geliştirirler. Böylece sahip olunan yeterlik durumu mesleği icra etme açısından öğretmene olumlu motivasyon sağlayabilmektedir. Baskın öz yeterlik inancına sahip olan bireyler ilk kez karşılaştıkları ve başa çıkmak durumunda oldukları şartlar karşısında yılmadan başarılı şekilde mücadeleye koyulurlar (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Bu mücadeleye yönelik öz yeterlik farklı boyutlarda açıklanmaktadır.

Cherniss (1993) yapılan işlere yönelik öz yeterlik inancını görev (mesleki), örgütsel ve kişiler arası boyut olmak üzere üç farklı kategoride incelemektedir. Mesleki rol olarak görev boyutuna "dersi sunma, öğrenci motivasyonu sağlama, öğrenci hatalarını düzeltme" örnek olarak verilebilir. Örgütsel boyut ise mesleğin politik taraflarıyla ilgilidir. Anlamı organizasyon içinde politik güçler elde etmek ve düzenlemeler yapmaktır. Kişilerarası boyut ise öğrenciler, idareciler ve danışanlarla etkili yarar sağlayan ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek olarak tanımlanmaktadır. Okul atmosferi içerisinde öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı olarak yürütülmesinde; öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, yardımcı personel-öğretmen, öğretmen-ebeveyn ilişkisinin önemi yadsınamaz (Brouwers & Tomic, 2002). Özellikle sınıf ortamı olarak spor salonu ya da okul bahçesi gerektiren beden eğitimi derslerinin yürütücüsü olan beden eğitimi

öğretmenlerin bu alanların eksik olduğu ya da dersin yürütülmesi için gerekli olan materyal eksikliği durumunda bunların temini açısından sahip olduğu kişilerarası öz yeterlik inancının önemi çok büyüktür. Eksikliklerin giderilmesi açısından sponsor bulma, yerel yönetimlerle iletişimde bulunma, okul yöneticisinden destek alma durumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları kişilerarası öz yeterlik önemlidir (Esentürk, Yılmaz, İlhan & Kan, 2019). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançlarını içeren çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (Durmuşoğlu & Yamak, 2022; Elgit & Yurtal, 2022; Yaşın, 2022; Yavuz, 2018; Yorgancı & Bozgeyikli, 2016). Beden eğitimi öğretmenin kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygunluğu ve çeşitli olması, sınıf yönetimi becerisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, öğrenci ihtiyaçlarına uygun kazanımlar sağlamayı gerektiren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Yılmaz & Namlı, 2017).

Pedagojik bilgi ve beceri akademik bilginin ötesinde, sınıfın idare edilmesi ve kontrol altında tutulup organize edilmesiyle ilgili ilke ve planları içermektedir (Shulman, 1987). Bu kavram; öğrenmeyi gerçekleştirecek öğretim teknikleri ve stratejilerle ilgili olup, öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştırıcıların, koçların, modellerin, değerlendiricilerin, yöneticilerin ve savunucuların görevlerini üstlenmeye teşvik eder (Gökçek & Yılmaz, 2019). Eğitim araştırmacıları, öğreteceği konu hakkında en fazla ve yeterli bilgiye sahip öğretmeni iyi öğretmen olarak örneklendirmişse de daha sonraki çalışmalar sonucunda öğretmenin ne bildiğinin yanında nasıl öğrettiği konusunu da araştırmalar merkeze almıştır (Shulman, 1986). Pedagojik bilgi, öğrencilerin durumlarını ve seviyelerini anlama ve öğretim ortamını oluşturacak olan yönetim, planlama, öğretim yöntem ve teknikleri ile hedef kitlenin niteliğini ve öğrencilerin anlamasını değerlendirmek için kullanılan yöntemler ile ilgili bilgi sahibi olmayı içermektedir. Pedagojik bilgi ile donanımlı olan öğretmen, öğrencilerinin verilen bilgiyi nasıl kavradıklarını, yapılan beceri öğretimi sonucu yeteneklerini nasıl kazandıklarını ve öğrenme süreci doğrultusunda ne aşamaya ulaştıklarını farkındadır. Bu sebeple pedagojik bilgi; öğretimin sosyal, bilişsel ve gelişimsel teorilerini ve bunların sınıf içerisinde öğrenci gruplarına ne şekilde uygun olacağını kavramayı gerektirmektedir (Koehler & Mishra, 2009). Pedagojik bilgi ve beceri ile ilgili farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmalar literatürde yer almaktadır (Aslan & Yıldırım, 2020; Doğru & Aydın, 2017; Döş, 2016a; Gökçen & Kutluca, 2022; Işıkcı, Devci & Gürbüz, 2022; Şekertağ & Yılmaz, 2023). Bu çalışmalar hedeflere ulaşmada öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerinin önemine vurgu yapmaktadır. Pedagojik bilgi ve beceri ile kişilerarası öz yeterlik bir beden eğitimi öğretmenin mesleğini kolaylaştırıcı iki değişken olarak görülmektedir. Öyle ki yaşam boyu hareket ya da fiziksel aktivite davranışının kazandırılmasında önemli bir rol üstlenen, hareketli yaşantının bireyin sağlıklı ve kaliteli yaşamındaki önemine yönelik farkındalık kazandırma, farklı spor branşlarının temel bilgi ve becerilerine yönelik kazanımlar sağlamak ile yükümlü olan beden eğitimi öğretmenin sahip olduğu bedensel okuryazarlık önemli rol oynamaktadır (Robinson, Randall & Barrett, 2018).

Whitehead (2010) bedensel okuryazarlığın beşikten mezara bir yolculuk olarak tanımlamakta ve her bireyin kendine özgü bir yolculuk yaptığını ileri sürmektedir. Capel ve Whitehead'e (2015) göre, yaşam boyunca bireylerin amaçlı fiziksel uğraş ve faaliyetleri sürdürebilmek için bu faaliyetlerin değerini anlama ve bilme, sorumluluk alma, motivasyon, güven ve bedensel yeterliliğe sahip olabilme durumunu ifade etmektedir. Dudley'e (2015) göre bedensel okuryazarlık, fiziksel veya psikolojik kısıtlamadan bağımsız olarak yaşam boyu amaçlı fiziksel aktivite ve insan hareketi için sorumluluk almayla ilgili bilgi, beceri, anlayış ve değerleri kapsayan bir şemsiye kavram olarak görülmektedir. Almond ve Whitehead'e (2012) göre, kişilerin yaşamına fiziksel aktivite yapmaya yönelik motivasyonda artış, hareket kapasitesini zorlayacak durumlarda kişilerin güven ile azami kapasitede hareket becerilerini gösterebilmeleri, çevre şartlarına uygun olarak duyarlı bir algının gelişimi ve bu duyarlılık doğrultusunda gerekli beceri ihtiyaçlarına karşılık gelen akıllıca ve yaratıcılıkla daha kapasiteli bir benlik algısı yaratmayı beden okuryazarlığı sağladığını belirtmişlerdir. Bu kazanımın sağlanmasında, öğrencilerin kendi yetenek ve kapasitelerini fark edecekleri uygun ortamlar oluşturulması gerekmektedir (Tremblay vd., 2010).

Bedensel okuryazarlık her zaman yukarıya doğru ya da artan bir ivme göstermeyip, bazı durumlarda sekteye uğrayabilmekte ve hatta durabilmektedir. Böyle durumlarda bile yeniden bireyin toparlanıp hareketli yaşantısını sürdürebilmesi gerekmektedir. Öyle ki, araştırmanın yapıldığı dönemde dünya küresel bir salgınla (COVİD 19) karşı karşıya kaldı ve yaşanan karantina dönemi bireylerin fiziksel ve psikolojik birtakım problemler yaşamalarına sebep oldu. Ülkemizde dışarı çıkma yasağı ve kısıtlaması uygulandı. Bu süreçte insanlarda hareketsiz yaşamdan kaynaklı kilo almaya bağlı bazı sağlık sorunları gündeme geldi. Toplum olarak evde fiziksel aktivite ve egzersiz uygulamalarının önemine dikkat çekildi. Bu süreçte beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere hareketli bir yaşam ortamı sağlama çabası göstermişlerdir. Böyle bir salgın döneminde bedensel okuryazarlığın kazandırılmasında en önemli sorumluluğu üstlenen beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları pedagojik bilgi ve beceri ile öz yeterlikleri ve bedensel okuryazarlık algısının nasıl olduğu önemli görülmektedir. Çocuk ve gençlerin beden okuryazarlığına yönelik farkındalık kazanmaları ve gerekli becerileri geliştirmelerinde öğretmenlerin bu kavrama yönelik farkındalıkları ile mümkün olacaktır. Ülkemizde bedensel okuryazarlık ile ilgili öğretmenler üzerinde yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Munusturlar & Yıldız, 2020; Yıldız & Munsuturlar, 2022). Uluslararası alandaki araştırmalarda ise beden eğitimi öğretmenlerinin bu kavrama ilişkin farkındalıklarının düşük ve kavram yanlışlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Essiet vd., 2022; Harvey & Pill, 2018; Robinson, Randall & Barrett, 2018; Stoddart & Humbert, 2017). Öğretmenlerin bedensel okuryazarlık algılarının tespit edilmesi ve kavramın kazanımı konusunda araştırmaların önemi artmaktadır. Öyle ki çocuklar ve ergenler üzerinde bedensel okuryazarlık algısı ve tutumu (Özgül, Semiz & Kangalgil, 2023; Yılmaz & Kabak,

2021; Yılmaz, Zorlu & Aslantürk, 2023), becerisine (Taş & Altınsöz, 2021a) ve önemine (Taş & Altınsöz, 2021b) ilişkin ulusal alanda yapılmış çalışmalar da bunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Pedagojik bilgi-beceri, kişiler arası öz yeterlik ve bedensel okuryazarlık kavramları ayrı ayrı incelenmiştir. Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları kişilerarası öz yeterlik, pedagojik bilgi ve becerileri ile bedensel okuryazarlık algısı arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Nicel Araştırma Alt Problem Cümleleri:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlikleri, pedagojik bilgi ve becerileri ile bedensel okuryazarlık algıları nasıldır?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlikleri, pedagojik bilgi ve becerileri ile bedensel okuryazarlık puan ortalamaları cinsiyet ve hizmet yılına göre değişmekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlikleri ile pedagojik bilgi ve becerilerinin bedensel okuryazarlıkları üzerinde etkisi var mıdır?

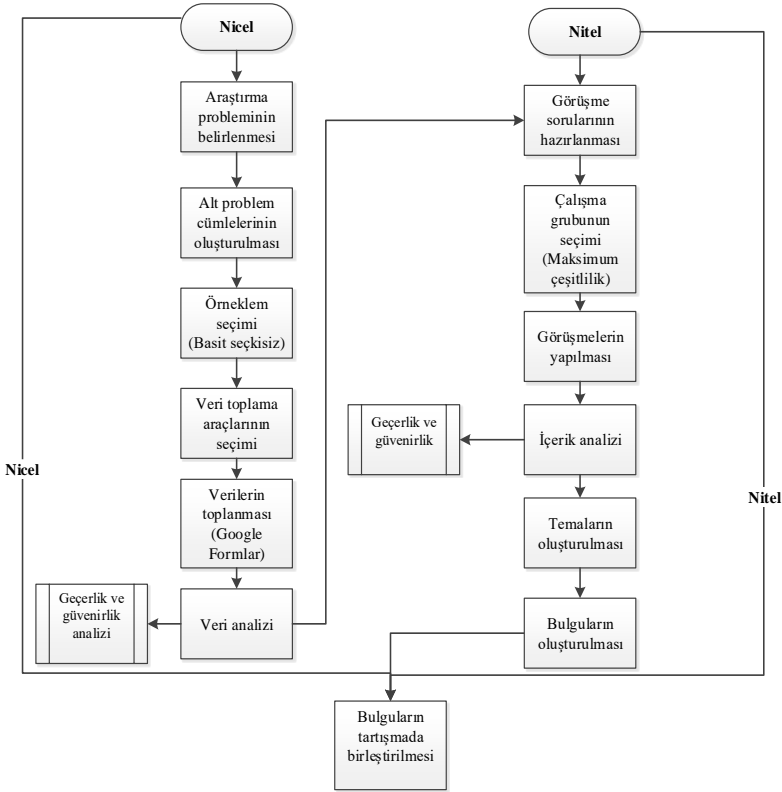
Nitel Araştırma Alt Problem Cümlesi

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası ilişkiler, pedagojik bilgi ve beceri ile bedensel okuryazarlığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yaklaşımı

Araştırmada açımlayıcı sıralı desen (NİCEL→nitel) kullanılmıştır. Bu desen de araştırmacı baskın olarak öncelikle nicel veri toplayıp analiz ettikten sonra nicel verilerin sonuçlarından hareketle nitel veriler toplar. Veriler analiz edildikten sonra aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak için yorumlama ya da tartışma bölümünde bulgular birleştirilir (Baki & Gökçek, 2012). Açımlayıcı sıralı desen ile araştırma tasarlanmıştır. Araştırmanın işlem basamakları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın akış şeması

Araştırma problemine çözüm oluşturmak amacıyla karma araştırma yaklaşımı ile kurgulanan çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İzlenilen işlem basamakları yukarıda gösterilmiştir.

Nitel Veriler İçin Örneklem

2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Döneminde Giresun İl Merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öncelikle Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden merkezde yer alan ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmeni sayıları tespit edilmiştir. Araştırma evreninde yer alan beden eğitimi öğretmenleri basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile örnekleme dahil edilmişlerdir. Örnekleme dahil edilecek birimlerin eşit seçilme olasılığına sahip olma durumu yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Tablo 1.
Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Kadın	66	30.1
	Erkek	153	69.9
Yaş	21-28 arası	41	18.72
	29-33 arası	68	30.05
	34-38 arası	56	25.57
	39-58 arası	54	24.65
Medeni Durumu	Evli	127	58.0
	Bekar	92	42.0
Görev Yaptığı Eğitim Kademesi	Ortaokul	115	52.5
	Lise	104	47.5
Öğretmenlik Kıdem Yılı	1-4 yıl arası	68	31.05
	5-8 yıl arası	61	27.85
	9-12 yıl arası	37	16.89
	13-19 yıl arası	25	11.41
	20 yıl ve üzeri	22	10.04
Mezun oldukları okul	Eğitim Fakültesi	51	23.3
	BESYO	143	65.3
	Spor Bilimleri Fakültesi	25	11.4

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 66'sının (%30,1) kadın, 153'ünün (%69,9) erkek olduğu görülmektedir. Örneklemin 41'i 21-18 yaş aralığı (%18,72), 68'i 29-33 yaş aralığı (%30,05), 56'sı 34-38 yaş aralığı (% 25,57), 54'ü 39-58 yaş aralığındadır. Araştırmadaki öğretmenlerin 127'si (%58,0) evli, 92'si (%42,0) bekar. Görev yaptıkları eğitim kademesine göre öğretmenlerin 115'i (%52,5) ortaokul, 104'ü (%47,5) lise dengi kademelerde görev yapmaktadır. Araştırma örnekleminin, 68'i (%31,05) 1-4 yıl, 61'i (%27,85) 5-8 yıl, 37'i (% 16,89) 9-12 yıl, 25'i (% 11,41) 13-19 yıl ve 22'si (% 18,16) 20 yıl üzeri öğretmenlik kıdem yılına sahiptir. Mezun oldukları okul türüne bakıldığında 51 öğretmenin (%23,3) eğitim fakültesi, 143'ünün (%65,3) BESYO ve 25'inin (%11,4) spor bilimleri fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu

Araştırmada problemle ilgili olan ve kendi içerisinde benzeşik, değişken ve farklı bakış açılarını içeren durumlarda kullanılan (Grix, 2010; Neuman, 2014) maksimum çeşitlilik yönteminden faydalanılmıştır. Baltacı (2018) bu yöntem kullanılırken

farklılaşmaların olabileceği örneklemelerin seçilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmada her üç bağımlı değişkenden (beden okuryazarlığı, pedagojik bilgi ve beceri ile öz yeterlik) düşük, orta ve yüksek puan almış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden üçer katılımcı araştırmanın nitel bölümüne dahil edilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Düzey	F	%
Cinsiyet	Kadın	2	22.2
	Erkek	7	77.8
Yaş	29-33 arası	4	44.5
	34-38 arası	2	22.2
	39-53 arası	3	33.3
Görev yaptığı eğitim kademesi	Ortaokul	5	55.5
	Lise	4	44.5
Hizmet Yılı	2-10 yıl	4	44.5
	11-20 yıl	3	33.3
	20 yıl ve üzeri	2	22.2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'sinin (%22.2) kadın, 7'sinin (%77.8) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 5'i (%55.5) ortaokul, 4'ü (%44.5) liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların yaşları 29 ila 53 yaş arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 36'dır. Mezun olunan programlara göre katılımcıların 5'i Eğitim fakültesi, 3'ü BESYO, 1'i SBF programlarından mezun olmuştur. Meslekteki hizmet yılı açısından değerlendirildiğinde katılımcıların 4'ü (%44.5) 2-10 yıl arasında, 3'ü (%33.3) 11-20 yıl arasında ve 2'si (%22.2) 20 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların hizmet yılı en 2 iken en fazla 30 yıl olup, ortalama olarak 13 yıllık deneyime sahiptirler.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde üç adet ölçek kullanılmıştır. Nitel bölümde ise görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu tekniği insanların neyi, neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğu, davranışları yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmasını sağlayan bir araçtır (Glesne, 2014; Merriam, 2013). Burada amaç konuyla ilgili katılımcılardan ayrıntılı bilgi elde etmektir (Patton, 2014). Görüşme tekniği katılımcının amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Bogdan ve Biklen (2003), bu tekniği üç başlık altında incelemektedir. Bu araştırmada ise önceden düşünülmeyen ve görüşme esnasında yeni durumların ortaya çıkması durumunda araştırmacıya

esneklik sağlayan (Özgülven, 2004) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği: Esentürk, Yılmaz, İlhan ve Kan (2019) tarafından geliştirilen “Beden eğitimi öğretmeni kişilerarası öz yeterlik ölçeği” 32 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçek okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler ve çevre ile ilişkiler boyutlarını içermektedir. Okul içi ilişkiler boyutunda öğretmenin öğrenci, meslektaş, idari personel ve yardımcı personel ile olan ilişkileri incelenmektedir. Aile ile ilişkiler boyutunda öğretmenlerin öğrenci başarısı için ailelerle olan iletişim yeterliliği incelenmektedir. Çevre ile ilişkiler boyutunda ise dersin etkililiğinin sağlanması ve okul takımlarının başarısının sürdürülmesinde sponsor temini vb. durumlardaki yeterlik incelenmektedir. Ölçek maddelerinde olumsuz ifade bulunmamaktadır. Ölçek 5’li Likert türündedir. Ölçekten elde edilen puan arttıkça öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin arttığı, aksi durumda azaldığı yorumu yapılmaktadır. Ölçeğin “Okul içi ilişkiler boyutu” güvenilirliği 0.85, “Aile ile ilişkiler boyutu” 0.89, “Çevre ile ilişkiler boyutu” 0.90 ve ölçeğin genelinde bu değer 0.92’dir. Mevcut çalışmada yapı geçerliği sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=1.94$, RMSEA=0.09, PGFI=0.59, GFI=0.88, AGFI=0.89, PNFI=0.92, IFI=0.94, NFI=0.95 ve CFI=0.97’dir.

Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği: Wong, Chong, Choy ve Lim (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek 37 maddeden oluşmakta ve 6 boyutludur. Öğrenci öğrenimi, ders planlama, öğretim desteği, çeşitliliğe alışma, sınıf yönetimi ve öğretim dışı görevler boyutlarından ölçek oluşmaktadır. 5’li likert türündedir. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmaktadır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarından elde edilen puan ortalaması arttıkça yeterlilikleri de artmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği bağlamında Croanbach Alpha İç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler “Öğrenci öğrenimi” için 0.75, “Ders planlama” için 0.80, “Öğretim desteği” için 0.79, “Çeşitliliğe alışma” için 0.84, “Sınıf yönetimi” için 0.73, “Öğretim dışı görevler” için 0.81 ve ölçeğin geneli için 0.94’tür. Ölçeğin genel yapısı mevcut çalışma sınanmıştır. Bu bağlamda DFA değerleri $\chi^2/df=1.86$, RMSEA=0.08, PGFI=0.72, GFI=0.89, PNFI=0.90, IFI=0.97, NFI=0.98 ve CFI=0,97 olarak hesaplanmıştır.

Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Algılanan Beden Okuryazarlığı Ölçeği: Sum vd. (2016) tarafında geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “beden eğitimi öğretmenleri için algılanan beden okuryazarlığı” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Munusturlar ve Yıldız (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek 9 maddeden oluşmakta ve 5’li Likert türündedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçek “Kendilik hissi-kendine güven” boyutu 4 madde, “Bilgi ve anlayış boyutu” 3 madde ve “İletişim boyutu” 2 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puan arttıkça beden okuryazarlıkta da artış meydana gelmektedir. Ölçeğin yapısı mevcut çalışma grubundan elde edilen verilerle sınanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ise ($\chi^2 /df=2.01$, RMSEA =0.06, PGFI= 0.72, GFI=0.87, PNFI=0.92, IFI=0.98, NFI=0.97 ve CFI=0.96) ve madde faktör yükleri ölçeğin üç faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde “Kişisel bilgi formu” ile “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda cinsiyet, eğitim kademesi, görev yapılan okulun bulunduğu sosyoekonomik durum, mezun olunan program gibi değişkenlere yer verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması: Öncelikle nicel veri analizi sonuçları incelenmiş gerekçelerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi amacıyla görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken pedagojik bilgi ve beceri (Gökçek & Yılmaz, 2019; Dilek, 2020), öz yeterlik (Çapri & Kan, 2006; Kan & Çapri, 2008; Esentürk vd., 2019) ve beden okuryazarlığı (Barnett vd., 2019; Dudley, 2015; Durden-Myers, Green & Whitehead, 2018; Lundvall, 2015; Robinson ve Randall, 2018; Stoddart & Humbert, 2021) değişkenlerine yönelik literatür taraması yapılmış ve bu değişkenlerin alt faktörleri de dikkate alınmıştır.

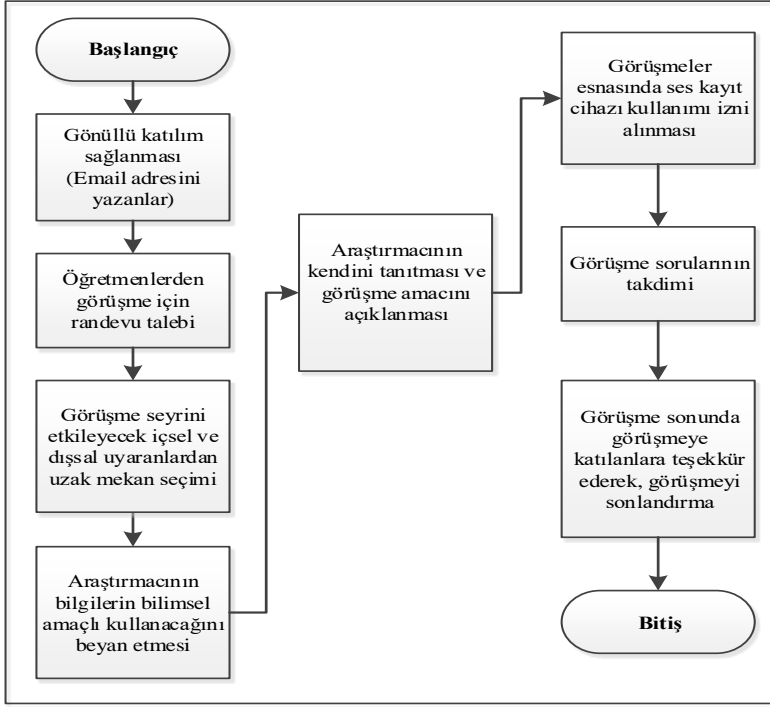
Soruların çoklu, yönlendirici ve evet hayır cevabını gerektiren sorular olmamasına (Merriam, 2013) dikkat edilmiştir. Soruların pedagojik bilgi ve beceri açısından; tecrübe ve davranış ile bilgi içeren sorular olmasına özen gösterilmiştir. Öz yeterlik özelliğine ilişkin duyguları; bilgiyi ve algıları tespit etmeyi gerektiren sorulardır. Bedensel okuryazarlık ise Türkiye’de yeni bir kavram olmasından dolayı kavrama ilişkin farkındalığı ölçen algı, bilgi ve fikir sorularıdır. Oluşturulan görüşme soruları açıklık ve anlaşılabilirliğin kontrol edilmesi için Türkçe eğitimi alanından bir uzman, içerik uygunluğu açısından ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman, kapsam geçerliği açısından spor bilimi alanından iki uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın nitel bölümüne dahil olmayan iki beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanarak, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Onlardan alınan dönütler sonucunda görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında nicel bölümde elde edilen bulgular dikkate alınmıştır. Kavramlara ilişkin algı ve yeterlikleri ortaya koyan alt faktörler ile cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri de araştırmanın nitel bölümünde irdelenmiştir.

Nicel Verilerin Toplanması

Öncelikle Giresun Milli Eğitim Müdürlüğü’nden veri toplama için izin alınmıştır. Salgından dolayı Google Form üzerinden oluşturulan veri toplama aracı Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere e-posta veya sosyal medya aracılığı ile ulaştırılmıştır. Veriler 12 Mart-29 Haziran 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Ayrıca 12’si kadın, 13’ü erkek olmak üzere toplam 25 beden eğitimi ve spor öğretmeninden test tekrar test güvenilirlik analizi için üç hafta ara ile iki kez veri toplanmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması

Nicel verilerin analiz edilmesinden sonra ölçeklerden alınan puan ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Nicel veriler toplanırken, araştırmanın ikinci aşaması olan nitel bölüme katılım sağlamak isteyen beden eğitimi öğretmenlerinin e-posta adreslerini yazmaları istenmiştir. Maillerini yazanlar arasından her üç ölçme aracı için de ayrı ayrı yüksek, orta ve düşük düzeyde özelliğe sahip olan 9 katılımcı nitel bölüme dahil edilmiştir.



Şekil 2. Nitel verilerin toplanma aşamaları

Katılımcıların uygun oldukları zaman diliminde ve uygun gördükleri mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında oluşabilecek veri kaybını en aza indirmek amacıyla katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 15 ile 36 dakika arasında sürmüştür.

Nicel Veri Analizi

Veriler SPSS 24 aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin normalliginde çarpıklık ve basıklık değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test

analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçme araçlarının yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Analiz Lisrel 8.8 ile yapılmıştır.

Kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin “Okul içi ilişkiler boyutu”nda çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla-0.31 ve 1.33’tür. “Aile içi ilişkiler boyutu”nda çarpıklık-1.37 ve basıklık 1.98’dır. “Çevre ile ilişkiler boyutu”nda ise-1.22 çarpıklık, 1.71 basıklıktır. Ölçeğin genelinde çarpıklık-0.91 ve basıklık 1.74’tür. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında bu değerlerin ± 2 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum bu değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir (George & Mallery, 2010). Pedagogik bilgi ve beceri ölçeğinin “öğrenci öğrenimi boyutu”ndaki çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla-0.13 ve 2.86’dır. “Ders planlama boyutu”nda çarpıklık-0.13, basıklık ise 0.41’dır. “Öğretim desteği boyutu”ndaki çarpıklık ve basıklık değerleri-0.25 ve 0.28’dır. “Çeşitliliğe alışma boyutu”ndaki çarpıklık ve basıklık-0.06’dır. Sınıf yönetimi boyutunda çarpıklık 0.05, basıklık-0.80’dır. Öğretim dışı görevler boyutunda çarpıklık-0.03, basıklık 0.12’dır. Ölçeğin genelindeki bu değerler sırasıyla-0.08 ve 0.05’dır. Ölçeklerin geneli ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında bu değerlerin ± 2 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum bu değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir (George & Mallery, 2010). Algılanan beden okuryazarlığı ölçeği çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında ise ölçeğin genelinde bu değerler sırasıyla 0.09 ile-0.21 olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) ise, değişkenlerin çarpıklık basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ arasında olması halinde verilerin normal dağılım aralığında kabul edilebileceğini ifade etmiştir.

Nitel Veri Analizi

Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniği sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan bir teknik olup, bir veya birden fazla metin içindeki sözcük, kavram, tema, deyim, karakter veya cümlelerin varlıklarını saptamak ve sayıya dökmek amacıyla kullanımı tercih edilir (Seggie & Bayyurt, 2017). Katılımcı görüşleri yazıya aktarılmıştır. Her bir katılımcı görüşme formu araştırmacılar tarafından okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemi gerçekleştirilirken, katılımcıların kavramlara ilişkin sahip oldukları düzey, cinsiyet ve araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçeklerin de alt boyutları dikkate alınmış ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir. Analizde katılımcıların ifadelerini belirlemede kullanılan kelime, cümle ve paragraflar kavramlaştırılarak kodlama işlemi yapılmıştır (Brott & Myers, 2002). İki katılımcı tarafından ayrı kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ortak özelliklere göre kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma bulguları ise doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan analiz sonuçlarına ilişkin kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak nicel araştırma alt problemlerine ilişkin bulgular, sonrasında nitel bulgular sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Tablo 3.
Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları Puanlarının Dağılımı

	Madde	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.	α	Test-tekrar
Okul içi ilişkiler	18	219	4.32	0.31	-0.31	1.33	3.00	5.00	0.85	0.82
Aile ile ilişkiler	6	219	4.11	0.57	-1.37	1.93	1.83	5.00	0.89	0.87
Çevre ile ilişkiler	8	219	4.01	0.66	-1.22	1.71	1.75	5.00	0.90	0.89
Kişilerarası Öz yeterlik	32	219	4.15	0.44	-0.91	1.74	2.57	5.00	0.92	0.90
Öğrenci Öğrenimi	7	219	4.28	0.35	-0.13	0.89	2.86	5.00	0.75	0.79
Ders Planlama	7	219	4.30	0.37	-0.13	0.41	3.00	5.00	0.80	0.87
Öğretim Desteği	6	219	4.26	0.39	-0.25	0.28	3.00	5.00	0.79	0.82
Çeşitliliğe Alışma	7	219	4.27	0.39	-0.06	-0.06	3.29	5.00	0.84	0.85
Sınıf Yönetimi	4	219	4.36	0.40	0.05	-0.80	3.25	5.00	0.73	0.77
Öğretim Dışı Görevler	6	219	4.34	0.38	-0.03	0.12	2.83	5.00	0.81	0.85
Pedagojik Bilgi-Beceri	37	219	4.30	0.32	-0.08	0.05	3.22	5.00	0.94	0.96
Kendilik Hissi	4	219	4.32	0.45	-0.27	-0.06	3.00	5.00	0.76	0.87
Bilgi ve Anlayış	2	219	4.31	0.48	-0.17	0.06	2.50	5.00	0.64	0.78
İletişim	3	219	4.31	0.40	0.15	-0.17	3.00	5.00	0.71	0.85
Bedensel Okuryazarlık	9	219	4.31	0.38	0.09	-0.21	3.00	5.00	0.89	0.92

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin genelinden elde ettikleri puan ortalaması 4.15 ± 0.44 'tür. Okul içi ilişkiler boyutunda bu değer 4.32 ± 0.31 , aile içi ilişkiler boyutunda 4.11 ± 0.57 ve çevre ile ilişkiler 4.01 ± 0.66 'dir. Ölçekten elde edilecek puan ortalaması en düşük 1 en yüksek 5 olduğu düşünüldüğünde ölçeğin geneli ve alt boyutlarından yüksek puan ortalaması elde edildiği saptanmıştır. Pedagojik bilgi ve beceri ölçeğinin genelinden elde edilen puan ortalaması 4.30 ± 0.32 'dir. Bu ölçeğin öğrenci öğrenimi boyutundan elde edilen puan ortalaması 4.28 ± 0.35 'dir. Ders planlanma boyutu puan ortalaması 4.30 ± 0.37 'dir. Öğretim desteği boyutu puan ortalaması 4.26 ± 0.39 'dir. Çeşitliliğe alışma boyutu puan ortalaması 4.27 ± 0.39 'dur. Sınıf yönetimi boyutu puan ortalaması 4.36 ± 0.40 'dir. Öğretim dışı görevler boyutu puan ortalaması 4.34 ± 0.38 'dir. Bedensel okuryazarlık algısı ölçeği puan ortalaması 4.31 ± 0.38 'dir. Kendilik hissi boyutu puan ortalaması 4.32 ± 0.45 'dir. Bilgi ve anlayış boyutu puan ortalaması 4.31 ± 0.48 'dir. İletişim boyutu puan ortalaması 4.31 ± 0.38 'dir. Ölçeklerin geneli ve alt boyutları dikkate alındığında;

öğretmenlerin yüksek düzeyde kişilerarası öz yeterlik, pedagojik bilgi ve beceri ile bedensel okuryazarlık algısına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.
Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kadın (n=66)		Erkek (n=153)		T	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Okul içi ilişkiler	4.39	0.27	4.29	0.32	2.18	0.03*
Aile ile ilişkiler	4.17	0.51	4.08	0.59	1.04	0.29
Çevre ile ilişkiler	4.07	0.60	3.99	0.68	0.88	0.37
Kişilerarası Öz yeterlik	4.21	0.40	4.12	0.46	1.43	0.15
Öğrenci Öğrenimi	4.37	0.34	4.25	0.35	2.31	0.02*
Ders Planlama	4.33	0.38	4.29	0.36	0.79	0.43
Öğretim Desteği	4.32	0.40	4.24	0.38	1.38	0.16
Çeşitliliğe alışma	4.34	0.38	4.24	0.38	1.86	0.06
Sınıf Yönetimi	4.42	0.44	4.33	0.38	1.47	0.14
Öğretim Dışı Görevler	4.39	0.38	4.33	0.38	1.07	0.28
Pedagojik Bilgi ve Beceri	4.36	0.35	4.28	0.30	1.75	0.08
Kendilik Hissi/Kendine Güven	4.34	0.45	4.31	0.45	2.18	0.03*
Bilgi ve Anlayış	4.30	0.49	4.32	0.48	1.04	0.29
İletişim	4.35	0.39	4.30	0.40	0.88	0.37
Bedensel Okuryazarlık	4.33	0.38	4.31	0.39	1.43	0.15

Katılımcıların kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin “Okul içi ilişkiler” boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Kadın beden eğitim öğretmenlerin puan ortalaması (4.39 ± 0.27), erkek öğretmenlerden (4.29 ± 0.32) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin “Öğrenci Öğrenimi” ($t= 2.31, p<0.05$) alt boyutundan alınan puan ortalamalarının ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Algılanan bedensel okuryazarlık ölçeğinin “Kendilik hissi-Kendine güven” boyutunda kadın öğretmenlerin kendilik hissi-kendine güven durumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.
Ölçek Puanlarının Hizmet Yılına Göre Korelasyon Sonucu

	Hizmet Yılı		
	N	R	P
Okul içi ilişkiler	219	-0.03	0.57
Aile ile ilişkiler	219	-0.19	0.00**
Çevre ile ilişkiler	219	-0.26	0.00**
Ölçek (Toplam)	219	-0.22	0.00**
Öğrenci Öğrenimi	219	-0.05	0.39
Ders Planlama	219	0.02	0.67
Öğretim Desteği	219	-0.07	0.25
Çeşitliliğe alışma	219	0.03	0.58
Sınıf Yönetimi	219	0.00	0.89
Öğretim Dışı Görevler	219	0.17	0.30
Ölçek (Toplam)	219	0.00	0.97
Kendilik Hissi/Kendine Güven	219	0.06	0.36
Bilgi ve Anlayış	219	-0.04	0.51
İletişim	219	-0.05	0.42
Ölçek (Toplam)	219	-0.01	0.84

Kişilerarası öz yeterlik ölçeğinden alınan puan ortalamaları ile hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin geneli ile aile ile ilişkiler ve çevre ile ilişkiler alt boyutundan alınan puan arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Başka bir ifadeyle beden eğitim ve spor öğretmenlerinin hizmet yılı arttıkça çevre ile ilişki, aile ile ilişki ve kişilerarası ilişkilerinde azalma meydana gelmiştir. Hizmet yılı ile pedagojik bilgi ve beceri ile bedensel okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tablo 6.
Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Sonucu

	Kişilerarası Öz yeterlik	Pedagojik Bilgi ve Beceri	Beden Okuryazarlığı
Kişilerarası Öz yeterlik	1		
R	0.53**		
Pedagojik Bilgi ve Beceri	p	0.00	1
n	219		
Beden Okuryazarlığı	R	0.41**	0.65**
p	0.00	0.00	1

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini içeren kişilerarası öz yeterlik inancı, pedagojik bilgi ve beceri ile orta; beden okuryazarlığı ile yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkiye sahiptir. Kişilerarası öz yeterlik beden okuryazarlığı ile pedagojik bilgi ve beceriyle pozitif yönde orta düzeyde ilişkiye sahiptir.

Tablo 7.
Değişkenler Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
	B	Std. Hata	B	t	P
Sabit	0.85	0.27		3.14	0.00*
Pedagojik Bilgi ve Beceri	0.73	0.07	0.61	10.10	0.00*
Kişilerarası Öz yeterlik	0.07	0.05	0.08	1.35	0.17
R	= 0.66				
R ²	= 0.43				
F _(2,216)	= 83.172				
P	= 0.00*				

* *p<.01 Bağımlı değişken: Bedensel Okuryazarlık; Bağımsız değişkenler: Kişilerarası Öz yeterlik ile Pedagojik Bilgi ve Beceri

Pedagojik bilgi ve beceri ile mesleki inanç değişkenleri birlikte, öğretmenlerin beden okuryazarlığı ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.66, R² = 0.43, p<0.01). Söz konusu değişkenler birlikte, öğretmenlerin iş performansındaki varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri ($\beta=0.61$, t=10.10, p<0.05) ölçeğinden aldıkları puanların bedensel okuryazarlık üzerinde istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir etkisi vardır.

Nitel Bulgular

Okul içi ilişkilerde kişilerarası öz yeterlik

Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularının içerik analizi sonucu okul içi ilişkilerde kadınların öğrenci iletişiminde empati kurma, öğrenci beklentilerine uygun ders içeriği sunma ve idari personel ile olumlu ilişkiler yürütmede erkeklere göre daha olumlu oldukları, erkeklerin ise öğrenci ile iletişimde mesafeli olmanın önemine değindikleri, idari personel ile iletişimde bazen olumlu veya olumsuz deneyimler yaşadıkları bunun gerekçesi olarak ders içi ve ders dışı etkinliklerin yürütülmesine yönelik kaynak sağlama sorunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.
Okul İklimi İçerisinde İletişim Becerisi

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	F	Katılımcı görüşleri
Öğrenci ile iletişim	Empati kurma	Öğrenciyi dinleme ve anlama	f(4E*,2K**)	“Her şeyden önce öğrenci ile nitelikli iletişim sağlamada çocuğu anlamanın, ona değerli olduğunu hissettirmek gerekir. Sevginin ve anlayışın iletişimde temel dayanak olduğuna inanırım. Özellikle de kadın olmanın verdiği şefkatle onları anlamaya çalışıyorum. Böylece iletişimde başarı elde ediyorum (Azra Öğretmen, Hizmet yılı 12).
		Öğretmen-öğrenci arasındaki mesafenin korunması	f(2K,2E)	
		Öğrenciyi sevecen yaklaşımda bulunma	f(2K)	
Öğrenci beklentilerine uygun ders içeriği sunma	Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun eğitimin verilmesi	Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun eğitimin verilmesi	f(2E,1K)	“Bizler dersimize ne kadar önem veriyor, hazırlıklı geliyor ve farklı öğretim yöntemleri ile dersi öğrencilere eğlenceli hale getirirsek; onlarla sağlıklı bir bağ kurmuş oluyoruz. Derslerde onların da beklentilerine uygun içerikler ve etkinlikler sunmamız bu bağı güçlendirip, kalıcı hale getirmiş oluyor. Sanırım bunda başarılıyım...” (Ayşe Öğretmen, Hizmet yılı 11).
		Eğlenceli ders içeriğinin sunulması	f(2K,1E)	

İdari personel ile iletişim	Olumlu ilişkiler	Sevgi ve saygının önemli olduğunu	f(2K,2E)	“Yöneticilerle olumlu iletişime sahibim. Onların işlerinin çok büyük sorumluluk getirdiğine inanıyorum ve işleyiş konusunda bazı aksaklıklar olmasına karşın içten yaklaşımları ve çözüm odaklı olmaları makamlarına saygı duymamızı gerektiriyor”. (Ayşe Öğretmen, Hizmet yılı 11).
		Makama saygının gerekliliği	f(1K,1E)	
		Empati sağlamanın gerekliliği	f(E)	
		Samimiyet içerisinde yaklaşım	f(K)	
Bazen olumlu bazen olumsuz ilişkiler	Ders dışı sportif etkinlikleri desteklememe/gereksiz görme		f(1E)	Zaman zaman ters durumlara düşebiliyoruz. Genellikle idareciler din kültürü öğretmeni. Hayatında hiçbir spor yapmamış... Şimdi sen ona sporu anlatmaya çalışıyorsun. Yarışmalara gitmek için izin almaya çalışıyorsun. İdareci ön yargılı oluyor. Destek vermiyor biz buna katılmak zorunda değiliz, yapmak zorunda değiliz. Masrafımız oluyor diyor...” (Emirhan Öğretmen, Hizmet yılı 30).
		Olumsuz ilişkiler	Spora yönelik olumsuz bakış açısı	f(1E)
	Ders içi ders dışı etkinliklere kaynak ayırmama	f(1E)		

Yardımcı personellerle iletişim	Olumlu ilişkiler	Sevgi ve saygının olması İnsan olarak birbirine değer verme	f(5E,1K) f(1E,1K)	“Yardımcı personellerimiz genel olarak saygılı olarak davranmakta ve derslerimizin temiz ortamlarda yapılmasına katkı sağlamaktadırlar. Onlar işlerini yaptıkça bizlerin memnuniyeti de o kadar artıyor (Emirkan Öğretmen, Hizmet yılı 30).
	Olumsuz ilişkiler	Spor salonunun temizliğinin yetersizliği	f(1K)	“Çok fayda sağlayamıyoruz. Spor salonumuzun temizlik ve bakımını biz tekrar yapmak durumunda kalıyoruz (Ayşe Öğretmen, Hizmet yılı 11).

*E=Erkek, **K=Kadın

Kişilerarası öz yeterlik literatürde okul içi, aile ve çevre ile ilişkiler olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Araştırmanın nicel bölümünde okul içi ilişkiler boyutunda kadın öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bunun gerekçesi incelendiğinde; kadın öğretmenlerin öğrencilerle empati kurmada başarılı oldukları, öğrencilerin yaş seviyelerine ve beklentilerine uygun içerikler sağladıkları belirlenmiştir. Azra öğretmenin öğrencilere şefkatle yaklaştığını, onları anlamaya çalıştığını ifade ederek anaç bir yaklaşım ileriye sürdüğü görülmüştür. Erkek öğretmenler iletişim de sevgi ve saygı kavramlarına yer vermiş olsa da mesafeli yaklaşmanın gerekliliğini vurgu yapmışlardır. Kadir öğretmenin bu konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Özellikle iletişimde saygı ve sevgi esasına dayalı bir öğretim ve öğrenci ilişkisi olmalıdır. Çok uzak değil çok da yakın olmamak şartıyla öğrencilerle sağlıklı ilişki kurulabilir” (Kadir Öğretmen, Hizmet yılı 12).

Okul iklimi içerisinde beden eğitimi öğretmenlerinin iletişimde buldukları bir diğer paydaş idari personeldir. Katılımcıların 6’sı idari personel ile olumlu ilişkilere sahip olduğunu, 1’i zaman zaman görüş ayrılıkları yaşadığını ve 2’si ise olumsuz ilişkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerden 2 si ise kadındır. Kadın öğretmenler görüşlerinde yöneticilerle iletişimde sevgi ve saygının önemi ve empati yapmanın gerekliliğine vurgu yaparak yönetimle iletişimlerinin iyi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayşe öğretmenin yönetici ile iletişime ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Yöneticilerle olumlu iletişime sahibim. Onların işlerinin çok büyük sorumluluk getirdiğine inanıyorum ve işleyiş konusunda bazı aksaklıklar olmasına karşın içten yaklaşımları ve çözüm odaklı olmaları makamlarına saygı duymamızı gerektiriyor. Biz de benzer durumda görev alabiliriz, anlayış gerekli...” (Ayşe Öğretmen, Hizmet yılı 11).

Erkek öğretmenler ise daha çok yöneticilerin beden eğitimi dersine ve ders dışı sportif etkinliklere kaynak temin edilememesi ve bunların gereken önemi yönetim tarafından görememelerinden kaynaklı iletişimlerinin sağlıklı olmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Emirkan ve Kadir öğretmenin yöneticilerle ilişkilerine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İnsan ilişkilerinde makama çok dikkat etmem. Hepsi insan önce onu söyleyeyim insan gözüyle bakmak lazım. Bu benim amirimdir ona selam vereyim. Bu benim altımdır ya da hizmetlidir ona selam vermeyeyim gibi. Hayır, okul bir yaşam alanı mutlu olmak istiyorsak oradaki her bireyle, sıfatlar hiç önemli değil. Bir çizgi ölçüsünde yani samimi olabilirsek orada başarı gelir, mutluluk gelir” (Emirkan Öğretmen, Hizmet yılı 30).

Okul içi ilişkiler yardımcı personel açısından değerlendirildiğinde, Ayşe öğretmenin salonun temizliği konusunda iletişim aksaklığı yaşadığı görülmüştür. Bu konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Çok fayda sağlayamıyoruz. Spor salonumuzun temizlik ve bakımını biz tekrar yapmak durumunda kalıyoruz (Ayşe Öğretmen, Hizmet yılı 11).

Tablo 9.
Hizmet Yılı Değişkeni ve Aile ile İlişkilerde Öz Yeterlik

Kategori	Kod	Katılımcı
20 yıl ve üzeri	Sporun akademik başarıyı desteklediğine inandırma	Emirkan, Engin
	Sporun farklı gelişim alanlarına katkı sağladığı	Emirkan, Engin
	Sporun sağlık üzerindeki olumlu etkisini gösterme	Engin, Doğan
	Sporun bağımlılık oluşturan alışkanlıklardan uzaklaştırdığına ikna etme	Engin, Doğan
	Ailelerin çocuklarını izleyebilmeleri için ortam oluşturma	Emirkan
	Sporun kültür olduğunu ailelere açıklama	Doğan
	Sporun bedenen ve ruhen çocuğu rahatlatacağına ikna etme	Engin
10 yıl ile 19 yıl arası	Sporun akademik başarıyı desteklediğine inandırma	Ayşe, Atakan, Kadir
	Sporun faydalarından bahsetme	Atakan

	Bağımlılık yaratan alışkanlıklardan uzaklaştırıcı etkinlikler	Atakan
2 yıl ile 9 yıl arası	Sporun önemine ilişkin ailelere farkındalık kazandırma	Erol
	Diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak derslerin aksamayacağına aileleri ikna etme	Tarkan

Araştırmanın nicel bölümünde hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin aile ile ilişkilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bölümde bunun gerekçesi incelendiğinde hizmet yılı 20 yıl ve üzerinde olan üç beden eğitimi öğretmeni okul takımlarına çocukların katılımına ilişkin ailelerin onayını almada farklı yaklaşımlar benimsediklerini ortaya koymuştur. Sporun akademik başarıyı desteklediğine inandırmaya yönelik konuşmaların yapıldığı, çocukların farklı gelişim alanlarına ve sağlığına katkı sağladığı, zararlı alışkanlıklarla mücadelede önemli olduğu, sporun bir kültür aracı olduğunu belirttikleri ve aileleri çocuklarını izleyebilmeleri için davet ettikleri hizmet yılı yüksek olan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin Emirkan ve Engin öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Veliyi arıyorum. Çocuğunuz yetenekli, okul takımına alıyorum diyorum. Veli ne sporu çocuk zaten bacakları incecik, yorulur diyor... Ben de antrenmana davet ediyorum. Çocuğunuzun başarısını ve mutluluğunu görünce onay veriyor.” (Emirkan öğretmen, 30 yıllık öğretmen)

“... Aile ile iletişimim iyi. Bazen hocam çocuk antrenmana gidiyor, derslerinden geri kalıyor diyor. Ben de çocuk günümüz şartlarında kötü alışkanlıklardan uzak durur diyorum. Evde olsa telefon ve bilgisayara bakaca. Çocuk gelsin iki saat antrenman yapsın hem bedenem hem ruhen rahatlar diyoruz. Anne hak veriyor ve destekliyor...” (Engin öğretmen, 20 yıllık öğretmen)

10 yıl ile 19 yıl arasında öğretmenlik yapan Ayşe, Atakan ve Kadir öğretmen kişilerarası ilişkilerde aile ile ilişkiler açısından ailelere sporun akademik başarıyı desteklediği, bağımlılık yapan alışkanlıklardan uzaklaştırdığı ve çocuklara sağladığı faydalarına yönelik açıklamalarla olumlu iletişim sağladıkları tespit edilmiştir. Atakan öğretmenin konuya ilişkin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“...Ailelerin çocuklarını spora yöneltmede desteklerini alamıyor. Akademik hayat öncelikli oluyor. Spor istemiyorlar. Çocuklar akademik olarak başarısız olduğunda, bunun nedenini spora katılım sağlamaları ile ilişkilendiriyorlar... Böyle durumda sporun faydalarından bahsediyoruz. Kötü alışkanlıklardan uzak tuttuğunu belirtiyoruz. Bir nebze olsun ebeveyn rahatlıyor...” (Atakan öğretmen, 11 yıllık öğretmen)

Hizmet yılı 2 ila 9 yıl arasında olan Erol, Tarkan ve Azra öğretmenin aile ile iletişimde çocukların okul takımlarına katılımı açısından iletişimde nispeten sorun yaşadıkları saptanmıştır. Ailelere sporun önemine yönelik farkındalık kazandırmak ve branş öğretmenler ile iş birliği yaparak, spor katılımın diğer derslerdeki başarıyı olumsuz etkilemeyeceğini ailelere benimsetme çabaları ile iletişimi olumlu tuttukları belirlenmiştir. Bu konuya ilişkin Tarkan öğretmen görüşünü şu şekilde bildirmiştir;

“...Diğer ders öğretmenleriyle iş birliği yapıp çocuğu okul takımına aldığımızda, çocuğun herhangi bir sıkıntı yaşamayacağını, derslerinde aksama olmayacağı kanaatine aile varıyor.” (Tarkan öğretmen, 4 yıllık öğretmen)

Tablo 10.
Hizmet Yılı Değişkeni ve Çevre ile İlişkilerde Öz Yeterlik

Kategori	Kod	Katılımcı
20 yıl ve üzeri	Malzemeyi iyi koruma	Emirkan,
	Sponsor bulma	Emirkan,
	Esnaftan ricada bulunma	Engin,
	Devlet kuruluşları ve holdinglerden ricada bulunma	Engin, Doğan
10 yıl ile 19 yıl arası	Sponsor bulma	Ayşe, Atakan, Kadir
2 yıl ile 9 yıl arası	Bazı kurumlardan destek alma	Erol
	Bazen kendi cebimizden karşılıyoruz	Tarkan, Azra

Beden eğitimi derslerinde ve okul takımlarının çalıştırılmasında malzeme önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerarası iletişim becerisi bu durumda gereklidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu konudaki yeterliklerine yönelik uygulamalarına bakıldığında; hizmet yılı 20 yıl ve üzerinde olan Emirkan, Engin ve Doğan öğretmenin sponsor bulma, esnaftan, devlet kuruluşlarından ve bazı holdinglerden durumu izah edip, gerekli olan desteği alabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca Emirkan öğretmen malzemenin sürekli alınması yanı sıra muhafaza edilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Engin öğretmen ise malzemenin önemini ve içinde buldukları çaresizliği şu şekilde ifade etmektedir.

“...Yetersiz malzeme bizi bir nevi dilencilğe itiyor. Nazımızın geçtiği maddi durumu iyi olan kişilerden 5-10 tane top alabilir misiniz diye ricada bulunmuyoruz. Bazen esnafı dolaşıyoruz. Yeri geliyor bazı devlet dairelerine, kuruluşlara, holdinglere mail gönderip durumu anlatıyoruz. Okula malzeme alabilmek için önemli iki holdinge mail attım açık adresimi yazarak...Bazı maillerime olumlu dönüşler aldım...” (Engin öğretmen).

10 yıl ila 19 yıl arasındaki kategoride yer alan öğretmenlerin tamamı sponsor bularak materyal eksikliğini giderdiklerini ileri sürmüşlerdir. Kadir öğretmen bu konuda yaşadığı hayal kırıklığını şu şekilde ifade etmiştir;

“...Bu konuda çok zorluk çekiyoruz. Türkiye'nin önde gelen iş insanlarına mail atıyoruz. Bulduğumuz ilçedeki zengin kişilerle bağlantı kurmaya çalışıyoruz, ama pek fazla bir destek göremiyoruz.”

2 ila 9 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenlerin çevre ile iletişime yönelik olarak okul takımları ve ders materyalleri için gerekli olan desteği almada zorluk yaşadıkları saptanmıştır. 4 yıllık öğretmen olan Azra ve Tarkan sponsor bulma açısından yeterli destek alamadıklarını bazen materyal eksikliğini kendi bütçelerinden karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin diğer öğretmenler kadar yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“...Okul müdürünün destek olduğu durumda işimiz kolay oluyor. Onun dışında cebimden karşıladığım oluyor.” (Azra öğretmen)

Pedagojik bilgi ve beceriye ilişkin görüşler

Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla hazırlanan soruların analizi sonucunda “Dersin planlanması”, “Dersin uygulanması” kategorileri elde edilmiştir.

Tablo 11.
Pedagojik Bilgi ve Beceriye İlişkin Görüşler

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	F	Katılımcı görüşleri
Dersin planlanması	Okulun fiziki olanakları	Spor salonunun olması ve büyüklüğünün yeterliliği f(5)	f(6E*,2K**)	“Dersi planlarken okulun genel durumuna, fiziki şartlarına, öğrencinin genel durumuna, kimi zamanda öğrencinin isteğine bağlı ders planını yaparım” (Azra Öğretmen, Hizmet yılı 4).
		Açık alanda sportif tesislerin olması f(2)		
		Okulun bahçesinin olması f(1)		
	Materyal sayısı ve niteliği	Materyal sayısının dikkate alınması f(5) Materyalin niteliğinin uygunluğu f(2)	f(6E,1K)	“Öncelikle fiziksel ortam, sınıfın mevcudu ve materyaller benim için önemlidir. Dolayısıyla dersleri planlarken dediğim gibi fiziksel ortama çok dikkat eder ve araç gereç materyaller benim için önemlidir...” (Erol Öğretmen, Hizmet yılı 3).

Hava şartları	Açık havalarda dersin açık alanda yapılması f (2) Kapalı havalarda spor salonu olmadığından sınıfta dersin uygulanması f (2)	f (3E,1K)	“Dersi planlarken öncelikle biz beden öğretmenleri hava şartlarına çok önem verirler. Alan yeterliliğine bakılır buna göre ders planlanır... Ama fiziki şartlar, hava durumu çok etkilidir dersin planlanmasında...” (Kadir Öğretmen, Hizmet yılı 12).
Öğrencilerin hazırbulunuşluğu	Ön öğrenmelerinin dikkate alınması f (2) Beceri öğrenmeye motive edilmiş olması f (1) Beceri öğrenimi açısından fiziksel uygunluğunun olması f (1)	f (2E,2K)	“Evet dersimizi planlarken ilk olarak öğrenci grubunun becerilerini göz önüne alırım. Öğretilecek beceri açısından hangi aşamalardalar onu keşfederim ve uygun etkinliklerle dersti eğlenceli hale getirip beceri öğrenimini gerçekleştiririm...” (Engin Öğretmen).
Öğrenci ilgi ve beklentisi	Öğrencinin derse katılımını sağlama f (1) Öğrenci isteklerine cevap verebilme f (1)	f (1K,1E)	“Öğrenci gelişim özelliklerine uygun etkinliklerle dersti uygulamaktayım. Konu anlatımını tamamladıktan sonra onların isteklerine göre sportif etkinlikler planlamaktayım.” (Ayşe öğretmen, Hizmet yılı 10)

*E=Erkek, **K=Kadın

Araştırmanın nicel bölümünde pedagojik bilgi ve beceri ölçeğinin alt boyutu olan öğrenci öğretimi boyutunda kadın öğretmenlerin lehine sonuç elde edilmiştir. Bu durumun gerekçesi incelendiğinde; öğrencinin öğrenimi için öğrenci hazır bulunuşluğu, öğrenci ilgi ve beklentilerine uygun ders içeriği sağlama, okulun fiziki olanakları, materyal sayısı ver hava şartlarının istenilen düzeyde olması gerekir. Öğrenci ilgi ve beklentilerine yönelik Ayşe öğretmenin yaptığı uygulama Tablo 9’da verilmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli öğrenme ortamının oluşturulmasına dikkat çeken Azra öğretmenin de görüşü Tablo 9’da yer almaktadır. Erkek öğretmenlerin öğrenci öğretimin de daha çok okulun fiziki şartları, öğretim materyallerinin yeterliliği ve

hava şartlarının dersin içeriğini şekillendirmesi yer almaktadır. Dersin planlanmasında okulun fiziki şartlarına yönelik olarak Kadir ve Erol öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur.

“Dersi planlarken öncelikle biz beden öğretmenleri hava şartlarına çok önem verirler. Okulun fiziki durumuna yani fiziki durumundan kastım okulun yapacak olduğumuz etkinliğe ne kadar uygun olup olmadığına bakılır. Alan yeterliliğine bakılır buna göre ders planlanır. Ama kazanımlar bellidir. Bu kazanımları bir şekilde çocuğa ulaştırmaya çalışıyoruz (Kadir Öğretmen).

“Öncelikle fiziksel ortam, sınıfın mevcudu ve materyaller benim için önemlidir. Dolayısıyla dersleri planlarken dediğim gibi fiziksel ortama çok dikkat eder ve araç gereç materyaller benim için önemlidir.” (Erol Öğretmen, 3 yıl).

Öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve derse olan ilgi ve dersten beklentileri de bir beden eğitimi dersi planlamasında dikkate alınması gereken unsurlar olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerin fiziksel olarak rahatlıkla hareket ettikleri bu derste kendilerini ifade edebilmeleri ve özgür olarak hareket etmek istedikleri dersin planlanmasında katılımcıların dikkat ettikleri unsurlar arasında yer almaktadır.

“Ders esnasına beceri öğrenimi gerçekleşirken öncelikle dikkat ettiğimiz şey çocuğun hazır bulunma seviyesidir. Çünkü örnek verecek olursam beşinci sınıfa geçmiş, ortaokula yeni geçmiş bir öğrencinin bazen hazır bulunuşluk kendi yaşlılarıyla aynı olmayabiliyor. Örneğin kızlar daha çabuk ergenliğe girdiği için kızlar bazı verdiğimiz şeyleri daha kolay yapıp daha kolay anlayabiliyor o yüzden dikkat ettiğimiz beceri öğrenimi öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi oluyor” (Tarkan Öğretmen, 4 yıl).

Öğrenci öğretiminde öğrencinin ilgisini derse çekme, onları öğrenmeye motive etme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat sağlayacak sınıf ortamının olabileceği öğrenci merkezli, onların ilgi ve beklentilerini merkeze alan uygulamalar beklenmektedir. Bu uygulamalara katılımcılarda Azra ve Ayşe öğretmen daha çok yer vermiştir.

Bedensel okuryazarlık kavramına ilişkin görüşler

Katılımcıların hepsi kavramı ilk kez duyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu kavramla ilgili görüş belirtirken; bazıları görüş belirtmek istememiştir. Kavramın ne olduğuna ilişkin görüş beyan eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bu kavramı hiç duymadım ancak şöyle bir şey çağırışım yapıyor bende; kişinin yeterliliğiyle özgüveninin birlikte harmanlanıp bir

ortaya bir beceri çıkarabilme durumu gibi bir şey çağırıyor, çağırışım yapıyor” (Azra Öğretmen).

“Hayır hiç duymadım. Bedenin bir dili vardır sanırım ondan bahsediyor. Bazı çocuklar kendini ifade edemez ama güzel bir atletizm yarışmasında güzel bir koşuda güzel bir futbol müsabakasında kendini ifade edebilir. Dolayısıyla ben bunu oraya yorumluyorum. Beden dili bu olsa gerek” (Kadir Öğretmen).

“Şimdi şöyle az öncede belirtmiştik spor yapan insan bedeni fiziği uygun olan insan arkadaşlarının içinde doktor oldunuz iyi futbol oynuyorsunuz halı saha grubunuz var veya herhangi bir meslek kurulunda bu sportif anlamda başarıdır. Ama günlük hayatta çok önemli yani fiziğinizi tanımanız. Başkalarının sorun yaşadığı alanlarda fındık toplarken bile çuval taşırken bile koordinasyon anlamında yani koordinasyon merdiveni herkes çıksın demiştim. Bir öğrenci çıkar tıkr tıkr gösterdiğimi anında yapar diğer öğrenci 100 seferde yapamaz ya da bu folklor için de geçerli yani her konuda bedeniniz bildiğiniz uygunsuzsa her konuda başarılı olabilirsiniz. Yani mutlu olursunuz” (Emirhan Öğretmen).

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında kişinin mevcut yetenekleri ve yeterlikleri doğrultusunda bir beceri ortaya koyması, bu beceriyi başarılı bir şekilde yerine getirdiğinde özgüven duygusunun gelişmesi ve bu performansın bireysel farklılıklar doğrultusunda şekillenmesi olarak kavram tanımladıkları görülmektedir. Kavrama ilişkin bazı göstergeleri ortaya koymuş olsalar bile beden okuryazarlığının öğrencilere kazandırılmasından en büyük paya sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin bu kavrama ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyleri yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle beden eğitimi dersinin kazanımları arasında yer alan bu kavramı öğrencilere kazandırılmasında öğretmen bilgi ve farkındalık düzeyi önemli bir yere sahiptir.

Bedensel okuryazarlık algısına sahip olma durumu

Bedensel okuryazarlık kavramını ilk kez duyan katılımcılara kavramın açıklanmasının ardından onların bu konuda okuryazar olup olmadıkları sorulduğunda, araştırmacı kavramın özelliklerini açıkladıktan sonra katılımcıların 5’i kendisini bedensel okuryazarlık algısına sahip olarak nitelendirirken, 2’si sahip olmadığını, 1’i kısmen olduğunu ve 1’i ise kavramı yeterince kavrayamadığı için bu konuda görüş bildirmek istemediğini ileri sürmüştür. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Senin anlattıkların üzerine düşünürsek evet kendimi beden okuryazarlığına sahip birisi olarak düşünebilirim. Bunu benim söylemem çok hani söylerler ya mütevazisin. Ancak benim sporcu geçmişim ve öğrencilerinden geri dönütler bana gösteriyor ki bu alanda yeterli olduğumu düşünüyorum” (Engin Öğretmen).

“Fiziksel aktivite olarak ben zaten bu mesleğe başlamadan önce aktif olarak spor yapıyordum spor benim hayatımın her köşesinde idi zaten. Hem okulda hem de dışarıda takım sporları salı dan cumaya kadar haftanın dört günü idman yapıp hafta sonu da maça çıkıyordum. Dolayısıyla haftanın 5 günü sıklıkla spor yaptığımı söyleyebilirim. Düzenli olarak spor yapıyorum. Fiziksel aktivite yapmadığında o duruma alışan bir insan ondan kopamıyor. Çünkü bizim sporcu olarak kendimizi formda hissetmemiz lazım aynaya baktığım zaman ben kendi adıma böyle hissediyorum” (Erol Öğretmen).

“Fiziksel aktivite hayatımın esasında merkezindedir. Çünkü fiziksel aktivitenin bireye çok şeyler kazandırdığını biliyoruz. Bunun yanında sağlık, sosyalleşme, vücudun kendini sevmesi, vücudun bazı hormonları salgılayıp kendiyile barışık bir şekilde olması şeklinde birçok faydalarının olduğunu biliyorum fakat şu dönemler de sıklıkla fiziksel aktivite yapamıyorum. Düzenli olarak yapamıyorum. Çocuklarımın olması dolayısıyla, onlara zaman ayırmam gerekiyor. Dolayısıyla kendime fazla zaman ayıramıyorum. Çocuklarımın küçük olmasından dolayı. Evet yaşıım kırk bir olmasına rağmen kendimi hala zinde ve sağlam hissediyorum. Bunun uzun süre devam edebileceğini düşünüyorum inşallah” (Kadir Öğretmen).

“Kavrama ilişkin açıklamadan sonra yeterli bedensel okuryazarlık algısına sahip olduğumu söyleyebilirim. Bende fiziksel aktivitenin yeri ve önemi çok büyük. Altı yaşından beri sporun içerisindeyim Türkiye şampiyonluğu ve Türkiye ikinciliği ve üçüncülüğü var benim hayatım spor. Benim mesleğim spor şimdi ne sıklıkla yapmakta olduğumla alakalı o motivasyona sahibim ve boşluk bulduğun her vakit yapıyorum. Haftanın üç günü mutlaka yapıyorum. Diğer günlerde boş günlerde yani 7 gün de yapabilirim. Aslında her gün neredeyse” (Ayşe Öğretmen).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalaması yüksektir. Görüşmelerden elde edilen bulgularda, beden eğitimi öğretmenlerinin okul içerisindeki iklimde olumlu özellikler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, meslektaşlar, idari personel ve yardımcı personellerle beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerisine yönelik görüşler tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerle iletişim sağlama açısından katılımcılar öğrenci ile öğretmen arasındaki mesafenin mutlaka korunması gerektiğini, öğrenciyi dinlemenin ve onların gelişim özellikleri dikkate alınarak beklentilerine cevap verilmesi gerektiğinin, öğrencilere dersin içeriğinin eğlenceli olarak sunulmasının önemine vurgu yapmışlardır. Artunç’un (2020) araştırmasında, beden eğitimi ve spor

öğretmenlerinin yüksek düzeyde kişiler arası öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Esentürk ve İlhan'ın (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde öğrenci, veli ve yönetici bağlamında yaşadıkları iletişim sorunlarını sahip oldukları kişilerarası iletişim becerisi ile en aza indirgeyebildikleri ve alternatif çözüm arayışlarına yönelerek problemlerin üstesinden gelmeyi başardıklarını ortaya koymuşlardır. Yılmaz ve Namlı'nın (2017) uygulama öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine incelediği çalışmada, iletişim açısından pedagojik bilgi ve becerisi iyi olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri incelendiğinde ise yüksek düzeyde pedagojik bilgi ve beceriye sahip oldukları söylenebilir. Salgın döneminde yapılan çalışmada öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeyinin yüksek çıkması, öğretmenlerin çevrimiçi yaptıkları derslerde çok büyük problem yaşamadıklarını göstermiştir. Uygulamaya dayalı olan beden eğitimi dersinin çevrimiçi olarak öğrencilere sunulması Ivanov ve Tzankova'nın (2020) da belirttikleri gibi zor bir iş olarak görülmektedir. Buna karşın beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları pedagojik bilgi ve beceri çevrimiçi öğrenmeyi kazanımlara uygun bir şekilde tasarlayıp, uygun değerlendirme araçları ile destekleyerek öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebileceğini ortaya koymaktadır (Heaney & Walker, 2012). Mevcut çalışmamızdaki öğretmenlerin yaş ortalamaları dikkate alındığında teknolojiyi günlük hayatlarında aktif kullanan kesim olduğu görülmektedir. Ayrıca lisans düzeyinde bilgi ve iletişim teknolojileri dersini öğretmenlerin almış olduğu düşünülmektedir. Bu durum çevrimiçi derslerin yürütülmesini kolaylaştırabilmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin “okul içi ilişkiler” boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin okul içi ilişkilerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul içi ilişkilerde kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde ifade edilebilir. Mevcut çalışma sonucunu destekleyen literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş & Walter, 2005). Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden günlük yaşantısı ve sosyal ilişkilerinde öz yeterlik inancının yüksek olması yorumunu yapabiliriz. Görüşmede Azra öğretmen “Genelde insanlarla ilişkilerim iyidir. Severim, sevilirim. Onlar da meslektaşım, öğretmen arkadaşım. İdari personeli de hiçbir zaman o kurumdan ayırmadım, ayırmam. O yüzden aynı ilgiyi alakayı gösteririm hepsine” şeklinde görüş bildirmiştir. Beden eğitimi öğretmenin kişilerarası öz yeterliği, sponsor bulmak, medya desteği, mahalli idariler, vb. destek alabilmek açısından önem taşımaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin bu noktada yeterliklerinin olduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler sponsor bulmak için tanınmış holdinglerle irtibata geçtiklerini f(3), okul müdüründen destek almaya çalıştıkları f(3), bazen malzemeleri kendilerinin temin ettikleri f(2), Gençlik Spor Müdürlüğüne başvuruda bulduklarını f(1) görüşmeler esnasında belirtmiştir. Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri açısından cinsiyet değişkeninin farklılık göstermediği, sadece öğrencilerin eğitimi

açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kazanımlara ulaşılmasında dersin planlanması, uygun ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, sınıf hakimiyeti gibi unsurlara önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum hem kadın hem de erkek öğretmenler için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle kazanımlara ulaşılmasında öğretmen cinsiyetinin çok önemli bir rolünün olmadığı görülmüştür. Bu sonucu destekleyen çalışmalara literatürde rastlanmıştır (Meriç, 2014; Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve becerilerinin incelendiği çalışmada (Işıkgöz, Esentaş Deveci ve Güzel Gürbüz, 2022), öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Dilek'in (2020) farklı branşlardaki öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini incelediği araştırma da cinsiyet değişkeninin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri bağlamında materyal bilgisine sahip olmaları, farklı yöntem ve stratejiler kullanabilmeleri, sınıf yönetimine hâkim olabilmeleri ile açıklanabilir. Bu konularda eksiklikler öğrenci-öğretmen arasında sorunlar yaşanabilmesi ya da kazanımlara ulaşılmasında yetersizliğe sebebiyet verebilir. Döş (2016b), öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini incelediği çalışmada öğretmenlerin materyal bilgisi, öğretim metotları, içerik bilgisi ve sınıf yönetiminde sorunların olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmen adayları üniversitede özellikle öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında iyi eğitim almalıdır (Doğru & Aydoğdu, 2003). Ayrıca yeni öğretim yöntem ve stratejilerine yönelik olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması, sürecin daha nitelikli yürütülmesinde gereklilik gösterebilmektedir. Özellikle öğretim yöntem ve teknikleri çeşitliliği bağlamında öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları saptanmıştır. Konu bağlamında günceli takip etmedikleri görülmüştür.

Bedensel okuryazarlık cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak bedensel okuryazarlığın kendine güven boyutunda kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Bu kavram ile ilgili görüşmelerde cinsiyet ayırt etmeden beden eğitimi öğretmenlerinin büyük kısmı kavramı ilk kez duyduklarını ifade etmişlerdir. Kavrama ilişkin yaptıkları açıklamalarda kişinin yeterliliği doğrultusunda ortaya becerileri koyabilmesi ya da bedeninin dilinin olduğunu, bazı öğrencilerin kendini bedensel hareketlerle ifade edebilmesi gibi çeşitli açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin farkındalıklarının cinsiyet ayırt etmeden yetersiz olduğunu göstermektedir. Bedensel okuryazarlık öğretmenler tarafından her ne kadar bilinmiyorsa da, bu kavram basit bir yapıya sahip değildir. Bu felsefi ve soyut kavramı, somut ölçülebilir bir sonuca dönüştürmek öğretmenler için zor bir görevdir (Francis vd., 2016). Beden eğitimi dersinin kazanımları içerisinde yer alması gereken bu kavramın öğrencilere kazandırılmasında beden eğitimi öğretmenlerinin bu kavramı anlamaları ve benimsemeleri gerekmektedir. Mevcut çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin bu kavramı bilmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler kavramdan hareketle bazı tanımlamalar ortaya koymuştur, ancak bu tanımlamaların yetersiz olduğu

saptanmıştır. Örneğin bir katılımcı çocuğun bedensel okuryazarlık sayesinde beden eğitimini bir araç olarak kullanıp, kendini ifade edebilme becerisi olarak kavramı tanımlarken, bir diğeri hareketleri ortaya koyabilme öz yeterliğinden bahsetmiştir. Bir başka katılımcı ise beden dili ile bu kavramı eşleştirerek, bedenın okunmasına değinmiştir. Bu tanımlamaların oldukça yüzeysel olduğu ve anlamlandırma ve bağlantı oluşturma açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Whitehead (2013) bu kavramı; bireyin yaşam boyunca amaçlı fiziksel uğraşları/aktiviteleri sürdürebilmek için değer vermesi, sorumluluk alma motivasyonuna sahip olması ve sahip olacağı güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayış olarak açıklamaktadır. Bedensel okuryazar olan birey hareketin fiziki doğasını somutlaştırıp, bilgi ve deneyimlerini çevreyle etkileşimde kullanmaktadır (Whitehead & Murdoch, 2006). Araştırmada öğretmenlerin bedensel okuryazarlık algısına sahip olma durumları incelendiğinde, genel olarak kendilerini bedensel okuryazarlık algısına sahip olarak ifade etmişlerdir. Onların gerekçeleri genel olarak düzenli fiziksel aktivite yapmaları ve bunu sürdürecektir motivasyona sahip olmaları düşüncesidir. Oysa ki bedensel okuryazarlık sadece bireyleri kendi fiziksellikleri hakkında eğitmekle ilgili değil, aynı zamanda farklı ve zorlu koşullarda, örneğin buz/kar, hava, kara ve su (Whitehead, 2013) gibi ortamlarla etkileşime girilerek, bu ortamda fiziksel uygunluk parametreleri ile etkinlikleri gerçekleştirebilme durumunu da ifade etmektedir (Killinbeck ve ark., 2007). Araştırmada katılımcıların kendilerini bedensel okuryazar algısına sahip olarak görmelerinde kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Stoddart ve Humbert'in (2020) öğretmenlerin bedensel okuryazarlık kavramı hakkındaki bilgi ve algılarını incelediği araştırmada da öğretmenlerin bedensel okuryazarlık konusunda bilgi eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada katılımcıların yarısı mevcut çalışmamızda olduğu gibi bedensel okuryazarlığın okuma ve yazma kısmına odaklanmıştır. Robinson, Randall ve Barrett'in (2018) araştırmasında da kavramın okuma yazma bölümüne odaklanıp, öğretmenlerin bedensel okuryazarlığını beden eğitimi ile ilgili kavramları anlama ve kullanma olarak ifade ettikleri saptanmıştır. Benzer şekilde Birleşik Krallık'ta erken eğitim seviyesinde çalışan öğretmenlerin de beden okuryazarlığı kavramından habersiz oldukları tespit edilmiştir (Foulkes vd., 2020).

Pedagojik bilgi ve beceri ile kişilerarası öz yeterliğin bedensel okuryazarlığı yordamasına yönelik olarak yapılan korelasyon analizi sonucunda pedagojik bilgi ve beceri ile kişilerarası öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, bedensel okuryazarlık ile ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca bedensel okuryazarlık algısı ile kişilerarası öz yeterlik arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Araştırmanın ana problemi olan bu üç değişken arasındaki etkiye ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinde, pedagojik bilgi ve beceri ile kişilerarası öz yeterlik birlikte bedensel okuryazarlık algısını açıklamada anlamlı bulunmamıştır. Tek başına pedagojik bilgi ve beceri bedensel okuryazarlık algısını %43 oranında açıklamaktadır. Bu durum bedensel okuryazarlık algısının gelişiminde ve kazandırılmasında beden eğitimi

öğretmenlerinin sahip oldukları pedagojik bilgi ve becerinin önemli rolü olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucunu ortaya koyarken, pedagojik bilgi ve beceri yönünden orta düzeyde bir dağılım görülmektedir. Öğretmenlerin bedensel okuryazarlık algıları orta seviyenin üzerinde çıkmıştır. Ancak görüşmeler bu kavramı ilk kez duyduklarını, bu kavrama ilişkin farkındalıklarının olmadığını ortaya koymuştur. Bu kavramın önemi dikkate alındığında ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu kavramı öğrencilere kazandırmada önemli eğitimciler oldukları düşünüldüğünde; beden eğitimi öğretmenlerine kavramın tanıtılması, uygulamasına yönelik yurt dışında yapılan etkinliklerin tanıtılması açısından MEB seminerler düzenlemelidir. Ayrıca çocukların bedensel okuryazarlık kazanımında beden eğitimi öğretmenin rolüne yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Bu araştırmada kişilerarası öz yeterlik özelliğine yer verilmesi bedensel okuryazarlığında bireyin kendini ifade etme becerisi ile eşleştirildiğinden kaynaklıdır. Bulgular dikkate alındığında öğretmen öz yeterliği ile bedensel okuryazarlık algısının birlikte ele alınmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir. Burada beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel okuryazarlık algısının oluşumunda sahip olacakları pedagojik bilgi ve becerinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bunun öğretmen öz yeterliği ile incelenmesi öğrencilere bedensel okuryazarlık algısı kazandırılmasında gerekli olan nitelikleri ortaya koymasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Beden eğitimi dersinin kazanımlarından biri olan bedensel okuryazarlığın kazandırılmasında beden eğitimi öğretmenine düşen rol dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenlerine sağlanacak hizmet içi eğitimlerle güncel kavramlar kazandırılmalıdır. Böylece bireyin yaşam boyunca aktif bir hayat sürmesi ve gerekli fiziksel uygunluk parametreleri ile donatılması yetkin kişiler tarafından sağlanmış olacaktır. Ayrıca bir beceri ya da kavramın kazandırılmasında öncelikle o kavrama ilişki bilgi, donanım ve deneyime ihtiyaç duyulmaktadır. Yurt dışı literatür incelendiğinde özellikle Avrupa'da bu kavramın okul müfredatlarında yerini aldığı, öğretmenlerin bu kavram hakkında yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu kavramın yaygın olarak kullanıldığı Kanada da öğretmenlerin yeterliklerinin bu konuda iyi oldukları ve bireyi beşikten mezara götürecek hayat yolculuğunda bedensel okuryazarlığı kazandırmanın önemine ilişkin birçok projeler ortaya koydukları saptanmıştır. Bizim de öncelikle beden eğitimi dersi müfredatında bedensel okuryazarlığa ilişkin kazanımlara yer verilmesi ve bu doğrultuda beden eğitimi öğretmenlerine hizmet içi ya da beden eğitimi öğretmeni yetiştiren üniversitelerde bu kavrama yönelik dersler konularak, bilgi beceri ve deneyim kazandırılmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Çalışma için Trabzon Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu 01.02.2021 tarihli E-81614018-000-86 sayılı kararına göre etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Aktağ, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-132. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000055
- Almond, L., & Whitehead, M. (2012). The value of physical literacy. *Physical Education Matters*, 7(2), 61-63.
- Artunç, M. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlikleri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 629913) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- Erzincan].
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Baltacı, A. (2018). Nitel üzerinde örnekleme ve örnekleme incelemesi üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Barnett, L. M., Dudley, D. A., Telford, R. D., Lubans, D. R., Bryant, A. S., Roberts, W. M., ... & Keegan, R. J. (2019). Guidelines for the selection of physical literacy measures in physical education in Australia. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 119-125. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0219>
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (2002). *Development of professional school counselor identity a grounded theory*. In S. B. Merriam (Ed), *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis* (pp. 145-160), Jossey-Bass A Wiley
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2015). *Learning to teach physical education in the secondary school: A companion to school experience*. Routledge.
- Cherniss, C. (1993). *The role of occupational self-efficacy in the etiology and recovery of burnout*. WB Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Occupational burnout: Recent advances in theory and research*. 135-149.
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmenleri kişiler arası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Tez no. 641676) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Doğru, E., & Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi/Examining the skills of geography teachers' technological pedagogical content knowledge. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Doğru, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 150-158.
- Döş, B. (2016a). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri ihtiyaçlarının belirlenmesi: nitel bir analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 41-52.

- Döş, B. (2016b). Analyzing the alternative assessment applications for the development of teaching: review of literature. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4). <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.017>
- Dudley, D. A. (2015). A Conceptual model of observed physical literacy. *Physical Educator*, 72(5). <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-6020>
- Durden-Myers, E. J., Green, N. R., & Whitehead, M. E. (2018). Implications for promoting physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262-271. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0131>
- Durmuşoğlu, M. V., & Yamak, B. (2022). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 353-363.
- Elgit, B., & Yurtal, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Journal of National Education*, 51(235).
- Esentürk, O. K., Yılmaz, A., İlhan, E. L., & Kan, A. (2019). Beden eğitimi öğretmeni kişilerarası öz yeterlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(2), 63-88.
- Essiet, I. A., Warner, E., Lander, N. J., Salmon, J., Duncan, M. J., Eyre, E. L., & Barnett, L. M. (2022). Exploring Australian teachers' perceptions of physical literacy: a mixed-methods study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-20.
- Foulkes, J. D., Fowweather, L., Fairclough, S., & Knowles, Z. (2020). "I wasn't sure what it meant to be honest"-Formative research towards a physical literacy intervention for preschoolers. *Children*, 7(7), 76. <https://doi.org/10.3390/children7070076>
- Francis, C. E., Longmuir, P. E., Boyer, C., Andersen, L. B., Barnes, J. D., Boiarskaia, E., ... & Tremblay, M. S. (2016). The Canadian assessment of physical literacy: development of a model of children's capacity for a healthy, active lifestyle through a Delphi process. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 214-222. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0597>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gökçek, T., & Yılmaz, A. (2019). Pedagojik bilgi ve beceri anketinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Dergisi*, 52-70. <https://doi.org/10.19128/turje.459678>
- Gökçen, M., & Kutluca, A. Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240.
- Harvey, S., & Pill, S. (2019). Exploring physical education teachers 'everyday understandings' of physical literacy. *Sport, Education and Society*, 24(8), 841-854.
- Heaney, C., & Walker, N. (2012). The challenges and opportunities of teaching sport and exercise psychology at a distance. *Sport and Exercise Psychology Review*, 8(2), 65-71.
- Işıkgöz, M. E., Deveci, M. E., & Gürbüz, P. G. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-79.
- Ivanov, V., & Tzankova, J. (2020). Online distance education on Wordpress web-based platform as an innovation in the learning process of sports students from medical university-Sofia during the pandemic of COVID-19. *Pedagogy*, 92(7), 143-51.
- Kan, A., & Çapri, B. (2008). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve medeni durum açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(14).
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education—A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Mehmetlioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 91-102. <https://doi.org/10.9779/PUJE531>
- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPABGÖ) konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Munusturlar, S., & Yıldız, G. (2020). Beden eğitimi öğretmenleri için algılanan beden okuryazarlığı ölçeği'nin faktör yapısının Türkiye örneğine yönelik sınaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1), 200-209. doi: 10.16986/HUJE.2019049146
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communication and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 69-86.
- Özgül, F., Semiz, K., & Kangal, M. (2023). Ortaokul Öğrencileri için Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Robinson, D. B., Randall, L., & Barrett, J. (2018). Physical literacy (mis) understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy? *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 288-298. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0135>
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R., & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stoddart, A. L., & Humbert, M. L. (2021). Teachers' perceptions of physical literacy. *The Curriculum Journal*, 32(4), 741-757. <https://doi.org/10.1002/curj.107>
- Şekertağ, F., & Yılmaz, A. (2023). Covid-19 Sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile mesleki inançlarının iş performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 269-280.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. Using multivariate statistics. Allyn and Bacon
- Taş, H., & Altunsöz, İ. H. (2021a). Ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlığını değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208).
- Taş, H., & Altunsöz, İ. H. (2021b). Bedensel okuryazarlık kavramı ve önemi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(3), 109-122.
- Tremblay, M. S., Colley, R. C., Saunders, T. J., Healy, G. N., & Owen, n. (2010). Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 35(6), 725-740. <https://doi.org/10.1139/H10-079>
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the life course*. Routledge.
- Whitehead, M. (2013). *What is education in physical education?* Physical Education Debates, 22-36.

- Whitehead, M., & Murdoch, E. (2006). Physical literacy and physical education: Conceptual mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9.
- Yaşın, İ. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin incelenmesi. (Tez no. 727523) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].
- Yavuz, M. (2018). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2057-2067.
- Yıldizer, G., & Munusturlar, S. (2022). Differences in perceived physical literacy between teachers delivering physical education in schools: classroom teachers vs physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 626-639.
- Yılmaz, A., & Zorlu, Y., & Aslantürk, O. (2023). Beden okuryazarlığı fiziksel aktivite davranışı ve ders dışı sportif etkinlikler arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3), 231-243.
- Yılmaz, A., & Kabak, S. (2021). Perceived physical literacy scale for adolescents (PPLSA): Validity and reliability study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 159-171.
- Yılmaz, A., Esentürk, O. K., & İlhan, E. L. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ve öğretim sürecinde bu duruma yol açan nedenler: Karma araştırma yaklaşımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2091-2103. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2448>
- Yılmaz, A., & Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 3061-3077.
- Yorgancı, A. E., & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Extended Abstract

Self-efficacy belief is effective in the practice of teachers' profession. Self-efficacy belief also affects the professional pedagogical knowledge and skills of the teacher. Pedagogical knowledge is concerned with teaching techniques and strategies to realize learning and encourages teachers to take on the role of facilitators, evaluators, administrators and advocates of learning. Pedagogical knowledge and skills and interpersonal self-efficacy are two variables that facilitate the profession of a physical education teacher. In addition to these two variables, the physical literacy of the physical education teacher, who is responsible for gaining lifelong movement or physical activity behavior, raising awareness for the active life to create a healthy individual, and providing gains for the basic knowledge and skills of sports branches, also plays an important role. The aim of this study is to examine the relationship between these three variables.

The research was designed with an explanatory sequential design, one of the mixed research approaches. The research was carried out on physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Giresun City Center in the

2nd Term of the 2020-2021 Academic Year. In the quantitative part of the study, physical education teachers were included in the study in accordance with the principle of voluntariness, with simple random sampling, one of the random sampling methods. While 80 of the teachers working in secondary school are male, 35 are female. While 31 of the teachers working in high school are male, 73 of them are female. In the qualitative part, maximum variation sampling was used in the selection of the study group. Of the teachers who participated in the qualitative part of the study, 2 were female and 7 were male. They also have at least 2 years of teaching experience. Quantitative data were obtained through "Physical Education Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale", "Pedagogical Knowledge and Skills Scale" and "Perceived Body Literacy Scale for Physical Education Teachers". Qualitative findings were obtained by semi-structured interview, one of the interview techniques. Quantitative data were delivered to the teachers working in secondary and high schools in Giresun, via e-mail or social media, with the data collection tool created on Google Form due to the epidemic. Data were collected between 12 March and 29 June 2021. After the quantitative data were analyzed, the mean scores obtained from the scales were ordered from the highest to the lowest. While collecting quantitative data, physical education teachers who want to participate in the qualitative part, which is the second stage of the research, were asked to write their e-mail addresses. Among those who wrote their e-mails, 9 participants with high, medium and low level characteristics for each of the three measurement tools were included in the qualitative part. Interviews were held at the time and place that the participants deemed appropriate. In order to minimize data loss that may occur during the interviews, a voice recorder was used with the permission of the participants. The interviews lasted between 15 and 36 minutes. The data were analyzed with the SPSS 24 Package Program. Skewness and kurtosis values in the normality of the data, normal distribution curve and Levene (equality of variances) test results were examined. Cronbach Alpha internal consistency coefficients and test-retest analysis were performed. In addition, Lisrel 8.8 Package program was used to test the construct validity of the measurement tools. Content analysis was used in the analysis of the interviews.

According to the gender variable, the mean score of physical education teachers from the interpersonal self-efficacy scale was found to be high in favor of female teachers in the dimension of "in-school relations". According to the gender variable, the mean score of physical education teachers from the pedagogical knowledge and skill scale is higher in favor of female teachers in the "Student learning" dimension of the scale. It was determined that the mean score obtained from the physical literacy scale was higher in favor of female teachers in the "Self-confidence" dimension. Correlation analysis was performed for the relationship between dependent variables. Interpersonal self-efficacy belief, pedagogical knowledge and skill, and moderate; It has a highly positive relationship with physical literacy. Interpersonal self-efficacy has a moderately positive correlation with physical literacy and pedagogical knowledge and skills. Multiple regression analysis was performed to explain the effect

of the variables on the dependent variable. According to this; The variables of pedagogical knowledge and skill and professional belief together give a high and significant relationship with teachers' physical literacy ($R=0.66$, $R^2 = 0.43$, $p<0.01$). Together, these variables explain 43% of the variance in teachers' job performance. The scores of teachers from the scale of pedagogical knowledge and skills ($\beta=0.61$, $t=10.10$, $p<0.05$) have a statistically positive and significant effect on physical literacy. According to the qualitative findings obtained, the theme of interpersonal self-efficacy in the school climate was examined under the categories of communication with students, communication with administrative personnel and communication with auxiliary personnel. The views of teachers on their pedagogical knowledge and skills are explained with the categories of planning the lesson, choosing teaching methods and techniques in the implementation of the lesson, and classroom management. The views on physical literacy, which is a new concept in the field of physical education, were examined under the categories of perception and possession of the concept.

It was determined that physical education teachers had high levels of interpersonal self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and skills, and physical literacy. It has been concluded that female physical education teachers have higher in-school communication skills, moreover, the teaching activities offered to the students in terms of pedagogical knowledge and skills are higher, and their sense of self or self-confidence is better in terms of physical literacy. Pedagogical knowledge and skills are an important explanation of physical literacy. Having high pedagogical knowledge and skills can also positively affect physical literacy. It has been observed that physical education teachers do not have awareness of the concept of physical literacy, and they do not have knowledge about this concept, which is an achievement of the physical education journal.

Görme Yetersizliğinden Etkilenen Bir Öğrenciyle Koordinat Sisteminin İnşasına İlişkin Bir Öğretim Deneyi*

Fatma Nur Aktaş**, Ziya Argün***

Makale Geliş Tarihi: 15/08/2023

Makale Kabul Tarihi: 22/10/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1343644

Öz

Bu araştırmada görme yetersizliğinden etkilenen bir öğrencinin koordinat sisteminin inşasına dair öğrenme süreçlerinin öğrenme yol haritasıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma somut materyal destekli tahmini öğrenme yol haritasına göre tasarlanan bir öğretim deneyidir. Öğretim deneyi, görme yetersizliğinden etkilenen bir öğrenciyle ön bilgilerin belirlenmesi, sayı doğrusunun inşası ve koordinat sisteminin inşası için yürütülen klinik görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarından elde edilen veriler süregelen ve geriye dönük analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görsel unsurlar içermesine ve öğretim programındaki kazanımlardan farklı hedefler üzerine inşa edilmesine rağmen, öğretim oturumları sonunda görme yetersizliğinden etkilenen öğrencinin orijini belirleyebildiği, başlangıç noktasını referans alarak sabit bir birimle eksenleri koordinatlandırabildiği, sıralı ikilileri koordinat sisteminde belirleyebildiği ve sembolik olarak temsil edebildiği ortaya konulmuştur. Tahmini öğrenme yol haritası hedeflerinin diziliminde farklılık olsa da yararlanılan somut materyallerin etkinliklerin amacına hizmet ettiği ve öğrencilerin stratejiler geliştirmesine fırsat verdiği tespit edilmiştir. Böylece, tasarlanacak olan öğretim programları, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve destek eğitim materyalleri için kılavuz niteliğinde sonuçlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliğinden etkilenen öğrenci, öğrenme yol haritası, sayı doğrusu, koordinat sistemi, öğretim deneyi


A Teaching Experiment on the Construction of a Coordinate System with a Student with Visual Impairment

Abstract


This study aims to investigate the learning processes involved in constructing a coordinate system with a learning trajectory by a student with visual impairment. The study is a teaching

* Bu makale Fatma Nur Aktaş'ın Ziya Argün danışmanlığında yürütülen "Görme engelli öğrencilerin cebirsel düşünme süreçlerinin incelenmesi: Öğrenme yol haritaları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,

Kahramanmaraş, Türkiye, fatmanuraktas@ksu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3804-3650 

*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

Ankara, Türkiye, ziya@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8101-7215 

Kaynak Gösterme: Aktaş, F. N. & Argün, Z. (2023). Görme yetersizliğinden etkilenen bir öğrenciyle koordinat sisteminin inşasına ilişkin bir öğretim deneyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1423-1459.

experiment designed according to the concrete material-supported hypothetical learning trajectory. The teaching experiment was conducted through clinical interviews with a student with visual impairment for the determination of pre-knowledge, construction of the number line and construction of the coordinate system. The data obtained from the video recordings of the sessions were analysed through ongoing and retrospective analysis. Despite containing visual elements and having learning outcomes different from those in the curriculum, it was discovered at the end of the teaching sessions that a student with visual impairment was able to identify the origin, coordinate axes using a fixed reference unit, determine ordered pairs in the coordinate system, and represent them symbolically. Although the hypothetical learning trajectory's objectives varied in sequence, it was determined that the concrete materials used served the purpose of the activities and allowed students to develop strategies. Thus, the results were presented as a guide for designing curricula, individualized education plans, and educational support materials.

Keywords: Student with visual impairment, learning trajectory, number line, coordinate system, teaching experiment

Giriş

Öğretim uygulamalarının tasarlanmasında önbilgilerin tespit edilmesi kadar öğrencilerin ihtiyaçlarının ve yetersizliklerinin tespiti önemlidir. Eğitim yöntemleri ve materyalleri bağlamında yetersizlikleri olan eğitim ortamlarında engellenmiş bireyler niteliklerine uygun tasarlanmış öğretim uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır. Ancak, özel gereksinimi olan bu öğrenciler arasında yer alan görme yetersizliğinden etkilenen [GYE] öğrenciler için ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim programı, materyaller ve değerlendirme süreçleri yer almamaktadır (Zorluoğlu & Sözbilir, 2017). GYE öğrenciler için görme engelliler ilkokulu ve ortaokulu olmasına rağmen ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma sınıflarında ve destek eğitim odalarında aldıkları eğitimle sınırlandırılmışlardır. Her ne kadar destek eğitim uygulamalarının yer aldığı Özel özel eğitim kurumları olsa da bu kurumların ileri düzey matematik eğitimi sunacak müfredatı ve öğretmen donanımı yer almamaktadır (Aktaş & Argün, 2021; MEB, 2014). Kaynaştırma uygulamalarına yer veren okullarda ise öğretmenlerin bireysel merak ve fırsatları olmadığı sürece özel eğitim ve erişilebilir matematik öğretimi sunacak tecrübeleri ve meslek bilgileri yetersizdir (Aktaş & Argün, 2021; Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017; Karshmer vd., 2007). Dolayısıyla, GYE bireylerin öğrenme süreçlerinin incelenerek ilgili kurumlara öğretim programı tasarlamada, öğretmenlere ve araştırmacılara uygulamada, ders ve materyal tasarlarken kılavuz olacak ipuçlarına ihtiyaç vardır. Bunun için GYE öğrencilerin öğrenme yol haritalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Görme Yetersizliğinden Etkilenen Bireyler ve Matematik Eğitimi

Görme yetersizliğini eğitim uygulamalarında görme duyusundan yararlanma düzeyine göre sınıflandırmak mümkündür. Bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi onda birden aşağı olan ve eğitim uygulamalarında görmesinden yararlanması mümkün olmayan bireyler kör olarak tanımlanmaktadır. İki gözle görmesi onda bir

ile onda üç arasında olan, büyüteç ve gözlük gibi özel bir takım araç ve yöntemler kullanarak eğitim uygulamalarını sürdürmesi gereken bireyler de az gören olarak tanımlanmaktadır (Aydın & Akça-Bayar, 2017). Bu öğrencilerin yetersizliklerine göre uzun ve kısa dönem olmak üzere ölçülebilir amaçları ve destek hizmetleri içeren yazılı bir bireyselleştirilmiş eğitim programı tasarlanır (Özyürek, 2004).

GYE öğrenciler için uygun, başka bir ifadeyle erişilebilir, öğretim uygulamaları ve teknikleri görme duyusunun gerçekleştiremediği işlevi işitme ve dokunma duyularıyla karşılama çabasını içermektedir. Nitekim, GYE bireylerin işitme ve dokunma duyuları olağan gelişim gösteren akranlarına göre daha gelişmiştir (Goldreich & Kanics, 2003). GYE bireyleri bilişsel gelişimin kapsadığı kavram gelişiminde de görme duyusunun yerine diğer duyularını ve sözel betimlemeleri kaynak olarak kullanmaktadır. Ancak, gören diğer bireylerin betimlemesine dayanan kavram gelişimi doğru ve zengin öğrenmeyi sınırlandırabilir. Bu nedenle, kavram öğrenme önce dokunsal ve ardından dokunsal-ışitsel yaklaşımlarla gerçekleştirilmelidir (Gürel Selimoğlu, 2017). Fakat bazı kavramlar dokunsal algılamaya için soyut, büyük veya küçük kalabilir. Örneğin matematiksel dil; cebirsel ve geometrik gibi diğer gösterimlerin yazımı, grafikler, şekiller vb. gibi görsel ve soyut olarak nitelendirilen kavramlar bütünüdür (Edwards vd., 1995). Dolayısıyla dokunma duyusu gelişen GYE öğrenciler için kavramları öğrenme süreçleri ve düşünme becerilerinin gelişimi dikkat çekmektedir (Stevens vd., 1997). Groenveld'e (1993) göre GYE bireyler gözlemleyemedikleri nesne, sembol, şekil ve bunlar arasındaki ilişkiler gibi görsel unsurlar için öğrenme deneyimlerinden eksik kalabilirler veya öğrenmede güçlükler yaşayabilirler. Zira, görme yetersizlik seviyesi arttıkça öğrencilerin başarı seviyelerinin düştüğü ve buna bağlı olarak matematik kavramları için öğrenme çıktılarının azaldığı belirlenmiştir (Zebehazy vd., 2012). Ancak, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir programa göre öğretim uygulamalarının tasarlanmasıyla ve öğretim materyallerinin kullanılmasıyla öğrenme hızı ve motivasyon artmakta ve anlama güçlenmektedir (Agrawal, 2004).

GYE öğrencilerin bireyselleştirilmiş uygulamalarla eğrileri, yüzeyleri ve açıları anlamalarını sağlayan başka bilişsel süreçler geliştirdikleri belirlendiğinden, simetri, asimptotlar ve grafik davranış özellikleri gibi ileri matematiksel kazanım hedeflerini ele alan matematik standartları vardır (Van Scoy vd., 2005). Türkiye'de ise MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki (2018c) değişiklik ile bu öğrencilerin uygun destek eğitim araçlarıyla daha önce muaf oldukları görsel içeriğin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alması uygun bulunmuştur. Bu kararın gecikmesi, GYE bireyleri soyut ya da görsel matematiksel içerikleri öğrenme süreçlerine ilişkin detaylı bilgiye sahip olunmamasından (Agrawal, 2004; Stevens vd., 1997) kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın özel eğitim yönetmeliğinin gerekliliklerine göre öğrencilere önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme Yol Haritası ve Koordinat Sistemi

Öğrenenin kavrayışı ve düşünceleri doğrudan gözlemlenebilir fırsatı olmasa da öğrenme yol haritaları, gözlemlenebilen ana hedefleri, becerileri ve davranışları tanımlayarak bu süreçleri yorumlamayı mümkün kılar. Öğrenme yol haritaları, her seviyede öğretim programına dair öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve aktivite seçimi (Barrett vd., 2012) ve hedeflerin ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesi (Battista, 2004) için etkili bir çerçeve sunar. Bu çerçeveye göre öğretmenler öğrenme yol haritalarıyla belirlenen öğrenci düşünceleri hakkında önbilgiler ışığında, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine dayalı bilgilere erişebilir (Confrey vd., 2008). Dolayısıyla, öğrenme yol haritaları etkili öğrenme ortamları tasarlama, program geliştirme ve materyal tasarlama için önemli ipuçları sunmaktadır. Şimdiki araştırmanın perspektifinde nispeten daha az öğrenci bilgisine sahip olduğumuz GYE öğrencilere matematik eğitimi süreçleri için elde edilecek olan öğrenme yol haritasının, etkinlik ve materyal geliştirmeden bireyselleştirilmiş eğitim programına kadar öğrenme süreçlerini açıklayıcı ve destekleyici tasarımlar hazırlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Farklı teorik yaklaşımlar sunsalar da araştırmacılar, öğrenme yol haritalarının tahmini öğretim dizilerini (Simon, 1995), sınıf uygulamalarında etkileşimleri (Steffe, 2004) ve kavram odaklı öğretim dizilerini (Clements & Sarama, 2004) temel alan öğrenme yol haritalarının etkinlikler yoluyla elde edileceği noktada mutabıktır. Bu nedenle öğrenme yol haritası, belirli bir matematiksel kavramın ve becerilerin gelişim süreçlerinin haritalanması ve bu matematiksel kavram için öğrenenin düşüncelerinin betimlenmesi şeklinde açıklanabilir. Ancak, bu sürecin incelenmesinde öğretmenin ders planının kritik rol aldığı vurgulayan Simon (1995), tahmini öğrenme yol haritaları kavramı altında öğretmen bilgisi, öğrencinin matematiksel görev tercihi ve etkinlik sırası bileşenlerinden bahsetmektedir. Ayrıca bu süreç, öğrenci önbilgisinin ve amaçlanan kavrama ilişkin öğrenme süreçlerinin planlamasında bir dizi görevin -etkinlik veya hedefler dizisinin- belirlenmesidir (Simon, 2017; Simon & Tzur, 2004). Ayrıca, Simon (1995) bir tahmini öğrenme yol haritası için kavramın doğasının, öğrenme ortamının, muhtemel öğrenci yanılgılarının ve güçlüklerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin göz önüne alınmasını belirtmiştir. Nitekim, GYE öğrencilerle öğretim uygulamaları öncesinde öğretmenin iyi tasarlanmış bir öğretim programı olmalı ve uygulanacak stratejilere ve destek eğitim araçlarına hâkim olmalıdır. Spindler (2006) GYE öğrencilerle problem çözme ya da kavram öğretimi uygulamalarında sık sık strateji değişikliğinin kafa karıştırıcı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenin basit ya da etkili olarak belirlediği stratejiler GYE öğrenci için benzer nitelikler taşıyabilir. Cowan (2011) GYE öğrencilerin matematiksel kavramları yapılandırma süreçlerine ilişkin çalışmaların yetersizliğini vurgulayarak bu öğrencilerin tercihlerinin incelenmesinin gerekliliğini işaret etmiştir. Dolayısıyla, GYE öğrenciler için öğretim ortamları tasarlamaya dair araştırmalar da ihtiyaçtır (Buhagiar & Tanti, 2013). GYE öğrencilerle yapılan araştırmalar erişilebilirlik için sunulan veya tasarlanan materyallerin işlevselliğine veya kavrayış üzerindeki rollerine odaklanmaktadır (Bülbul vd., 2012; Cansu Kurt,

2015; Cowan, 2011; Dick & Kubiak, 1997; Haber vd., 1993; Horzum, 2016; Horzum & Arikan, 2019; Horzum & Bülbül, 2017; Van Scoy vd., 2005). Bu çalışmalar öğrencilerin öğrenme yol haritalarının belirlenmesinin oluşturacağı kılavuz bilgileri sunmasa da, öğrenme yol haritalarının tespitine temel oluşturabilir.

GYE öğrencilerin özellikle şekil, resim, grafik gibi görsel temsilleri içeren kavramları algılamada zorlandıkları için sıklıkla fen, matematik ve yeni bir dil öğrenmede güçlük yaşadıkları genel geçer bir gerçektir (Okcu vd., 2016). Ancak, matematik ve fen bilimleri kavramlarının temelini şekil, notasyon ve grafik gibi görsel unsurlar oluşturmaktadır. Özel olarak, grafikler bilgileri aktarma ve verileri anlama için temel araçlardır. Gerçekten çeşitli okul seviyelerinde sayı doğruları, karmaşık fonksiyon grafikleri, eğriler ve yüzeyler gibi kavramlar için grafikler matematik öğretiminin temel kavramlarından biridir. Fakat GYE öğrenciler grafiklere sınırlı eriştiklerinden bir dezavantaja sahip oldukları düşünülebilir (Van Scoy vd., 2005). Halbuki, Spindler (2006) GYE öğrencilerin uygun materyal tercihi ve sözlü betimlemeler yoluyla çok katlı integral eğrilerini bile hayal edebildiğini ve bu eğriyi betimleyebildiğini ortaya koymuştur. Haber vd. (1993) GYE bireylerin gündelik yaşam içerisinde mekânsal algıları incelendiklerinde de referans noktası belirlemede başarılı olduklarını, sadece bu noktalar arasındaki rotayı bir doğru ya da eğri olarak algılamakta güçlük çektiklerini tespit etmişlerdir.

Grafik, iki kümenin elemanlarının eşlenmesiyle elde edilen bir bağıntıdır (Argün vd., 2014). Çizgi veya serpmme gibi farklı grafik temsilleri olsa da kullanım amacına göre sıklıkla çizgi grafiği ile karşılaşılmaktadır. Çünkü, spesifik olarak ortaöğretim eğitimi tamamlanana kadar müfredatta yer alan kazanımlar çizgi grafiği ile sunulması anlam kazanacak fonksiyon, hız-zaman ve veri işleme kavramlarını içermektedir (Argün vd., 2014; MEB, 2018a, 2018b). Dolayısıyla, bağıntının düzlemde görsel bir temsili sunulmak istendiğinde koordinat sisteminin ele alınmasına gerek vardır. Nitekim, koordinat sistemi düzlemdeki noktaların kümelerin elemanlarıyla eşlenmesiyle yine bu kümelerin elemanları arasındaki ilişkiyi göstermeye yarayan grafik temsillerine temel oluşturmaktadır (Argün vd., 2014; Simmons, 1996). Sınıf düzeyi ve ön bilgileri dikkate alındığında, koordinat sisteminin iki sayı doğrusunun kesişimi ile basit bir anlatımı mümkün olabilir (Kay, 2001). Birbirini belirli bir açı ile bir noktada kesen iki doğru, bir koordinat sistemi oluşturmaktadır. Bu doğruların birbirini dik açı ile kesmesiyle dik koordinat sistemi elde edilmektedir (Simmons, 1996). Bu doğrular üzerindeki noktalar uzunluk ölçü birimine göre belirlenecek bir birim uzunluk dikkate alınarak pozitif ve negatif sayılarla eşlenen birer sayı doğrusudur. Bu şekilde elde edilen doğruların her birine de koordinat eksenleri denilmektedir. Böylece düzlem üzerindeki noktalar konumlandırılan eksenlere çizilen paralel doğrularla sıralı ikililerle belirlenebilmektedir (Kay, 2001; Simmons, 1996). Dolayısıyla, koordinat sisteminin inşasına ilişkin öğrenme yol haritalarının tespitinde kavramın tanımlanmasında küme, eşleme, doğru ve sayı doğrusu gibi alt kavramların dikkate alınmasının gerekliliği açıktır.

Koordinat sistemi için GYE bireylerin kavrayışları, yanlıgıları ve güçlükleri de tahmini öğrenme yol haritasını yordamayı mümkün kılmaktadır (Simon, 1995; Steffe & Thompson, 2000). Örneğin; GYE olan bireyler matematiksel içeriklerle çalışırken yetersizliği olmayan akranların aksine not tutmak yerine daha fazla hafızalarına güvenmektedir (Cahill vd., 1996). Benzer şekilde anlamada duyulardan yararlanma farklılığı daha fazla bilişsel çabayı gerektirecektir. Örneğin koordinat sisteminde doğrusal ilişkiyi gösteren bir doğrunun eğimi görsel olarak algılanabilir olacaktır. Fakat koordinat eksenlerini ve bu doğruyu sözel betimlemelerle dinlemek veya kabartma çizgilere dokunarak takip etmek bilişsel bir çaba gerektirecektir (Dick & Kubiak, 1997). Cowan (2011), GYE üniversite öğrencilerinin koordinat sisteminde noktaları belirlemede güçlükler yaşadığını ve somut materyaller ile çalışmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Somut materyallerin seçiminde ise kabartma kâğıtlardan ziyade, plastik materyaller ve kablo gibi sert dayanıklı ve aynı zamanda kolay şekil alabilen malzemelerle çalışmaları koordinat sistemi kavrayışlarını güçlendirmektedir (Bülbül, 2013; Cowan, 2011). Elbette az gören öğrenciler için koyu renk keçer kalemler ve büyük punto çizimlerle kavram temsilleri oluşturmak mümkündür. Ancak, kör bireyler için basit somut materyaller ve kabartma yazı etiketler kavramı dokunsal hale getirmektedir. Kabartma braille graf kâğıdı, nokta temsili için raptiye, grafik temsili için ip ve kablo, yapışkan kâğıt ve çubuklar, rulet ve cetvel gibi materyaller GYE bireylerin kendilerine ait koordinat sistemi tasarımlarını mümkün kılmaktadır (Dick & Kubiak, 1997). Başka bir örnek; GYE öğrencileri için kaynaştırma sınıfında akranlarının da kullanabileceği bir materyal olarak tasarlanan iğneli sayfanın (iğneli tahta) tasarımı üç boyutlu birim karelere ayrılmış bir kâğıt formundadır (Bülbül vd., 2012). Buna göre şimdiki araştırmada iğneli sayfa materyali, tasarımında GYE öğrencilerin dikkate alınması, benzer diğer basit somut materyallerle kıyaslanarak şekillendirilmesi, taşınabilir, ekonomik, esnek kullanımlı ve en önemlisi matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından kolay erişilebilir olmasından dolayı tahmini öğrenme yol haritasının tasarımında kullanılmıştır.

GYE öğrenciler yetersizlik derecesi, başka bir yetersizliğin olması, zekâ düzeyi, yaşantısı, diğer duyularını farklı derecelerde ve sıklıkta kullanmayı öğrenmesi gibi değişkenlere göre farklı özelliklere sahip olabilir (Edwards & Stevens, 1994). Örneğin; ilerleyen yaşlarda görme yetersizliği yaşanan bir öğrenci parmağıyla masanın üzerine bir grafik temsili çizebilirken, doğuştan kör bir öğrencinin bu beceriyi edinmesi için dokunsal tecrübelerle ihtiyacı vardır (bkz. Spindler, 2006). Nitekim, Warren (1994) çok boyutlu düşünerek bireyi bütüncül duyularla incelemenin gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, GYE olmayan, az gören ya da kör bireyleri kıyaslamak yerine bu niteliklere sahip gruplardan birinde derinlemesine araştırmaların önemini işaret etmiştir. Bu araştırmada daha fazla dezavantajlı grup olan ve zihinleri birer 'kara tahta' (Enç, 2005) olarak tanımlanan doğuştan kör bir öğrenci için öğrenme yol haritasını incelemek amaçlanmıştır. Sonuç olarak görsel algıdan bütünüyle mahrum olan bireylerin soyut ve görsel koordinat sistemi kavramına dair düşünceleri diğer grupların düşünme süreçlerine de rehber olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, GYE öğrencilerin koordinat

sisteminin inşasına dair kavrayışları, düşünceleri ve öğrenme süreçlerini somut materyal destekli tahmini öğrenme yol haritalarıyla incelemektir. Buna göre araştırma sorusu şöyledir:

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bir 9.sınıf öğrencisinin koordinat sistemi inşasına ilişkin öğrenme yol haritası nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı bir öğrencinin matematiksel kavrama ilişkin bilişsel yapılarını araştırmak olduğundan (Cobb & Steffe, 1983), araştırma öğretim deneyi olarak tasarlanmıştır. Öğretim deneyi bir bireyin ya da bir kavramın belirlenen süreç boyunca gelişiminin incelenmesine ve yorumlanmasına fırsat sunan etkili bir tekniktir (Steffe & Thompson, 2000). Bu araştırma, küme, kümelerin elemanlarının belirli bir ilişkiye göre eşlenmesi ve bu eşlemenin grafik temsili kavramlarına ilişkin hedefleri içeren kapsamlı bir öğretim deneyinin koordinat sisteminin inşası için gerçekleştirilen öğretim oturumlarını içermektedir.

Araştırma Süreci ve Veri Toplama Araçları

Tahmini öğrenme yol haritasının tasarlanması ve uygulanması için öncelikle öğrencinin önbilgilerinin tespitine ihtiyaç vardır (Simon, 1995). Ayrıca tasarlanan etkinlikler uygulanırken öğretim deneyinin süregelen ve geriye dönük analizleri için kamera kayıtları alınarak verilere sıklıkla başvurma ve zengin veri sağlama mümkün olacaktır. Bu nedenle araştırmanın veri toplama araçları; (i) öğrencilerin önbilgilerini ortaya koymayı amaçlayan ön görüşme, (ii) haftalık klinik görüşmeler (öğretim oturumları), (iii) klinik görüşmelerde ele alınan öğretim etkinlikleri/adımlar ve (iv) öğretim oturumlarına dair video kayıtlarıdır.

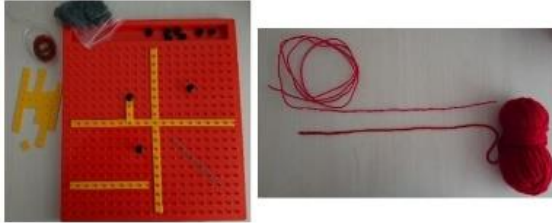
Koordinat sistemi ve uygulamalarına ilişkin katılımcının önbilgilerini belirlemek ve demografik özellikleri için ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede katılımcının niteliklerini ortaya çıkarmak için görme kaybı, eğitim uygulamalarındaki ihtiyaçları, sıklıkla kullandığı araçlar gibi sorulara yer verilmiştir. Daha sonra kavrama dair ön bilgilerin tespiti için; “Doğru kavramı hakkında neler söylersin? Örnek verebilir misin?”, “Sayı doğrusunu biliyor musun?”, “Orijin ve eksenleri açıklayabilir misin?” ve “Hiç grafik inceledin mi? Tecrübelerini paylaşır mısın?” benzeri sorular sorulmuştur.

Öğretim deneyinde seçilen kavramların doğası dikkate alınarak tasarlanan etkinliklerle öğretim oturumlarında klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerdeki sorular öğretim programları, kavramların tarihsel gelişimi ve doğası, alan yazında yer alan kavram yanlışları veya öğrenci kavrayışları üzerine çalışmalar dikkate alınarak tasarlanmıştır (Argün vd., 2014; Beswick, 2011; Capraro vd., 2005; Friedlander & Tabach, 2001; Kay, 2001; Klingenberg, 2007; Roth & Lee, 2004; Shanty, 2016; Tall & Baker, 1991; Tekay & Doğan, 2015; Yu vd., 2009). Öğretim

deneyinde katılımcıların mevcut ön bilgileri, matematiksel ve sezgisel düşünceleri, alternatif kavramları ve stratejileri göz önüne alınmıştır (Steffe & Thompson, 2000). Öğretim etkinlikleri kabartma yazılı etiketler ve cetvel, köpük, ip ve iğneli sayfa gibi somut materyaller ile desteklenmiştir. Belirlenen hedefler ile öğretim programlarında (MEB, 2018a, 2018b) yer alan kazanımlar karşılaştırılmıştır. GYE bireyler için matematik eğitimi uygulamalarına ilişkin öneriler (Arieli-Attali vd., 2012; Bülbül, 2013; Cansu, 2014; Chew vd., 2014; Cowan, 2011; Horzum, 2016; Toennies vd., 2011; Yu & Brewster, 2003) dikkate alınarak etkinliklerin adımları oluşturulmuştur.

GYE öğrencilerle öğretim uygulamalarında matematiksel kavramların braille kodların, dokunsal materyallerin ve somut materyallerin harmanlanmasıyla sunulması faydalıdır (Brawand & Johnson, 2016). Öğretim etkinliklerinde materyaller kavramları somutlaştırmaları veya öğrencinin görsel içeriklere hakim olması için kullanılmıştır. Kabartma yazı tableti ve kalem öğrencinin not tutması için kullanılmıştır.

Şekil 1'deki GYE öğrencilerin ders aletleri merkezinden edinebileceği grafik oluşturma, işlem yapma ve diyagram oluşturma amacıyla kullanabileceği iğneli sayfa materyali öğretim etkinliklerinin temel materyalidir. Koordinat sistemlerinin inşa edileceği düzlemi temsil etmesi amacıyla kullanılmıştır. Uzun çubukların doğruyu temsil ettiği ve sayı boncuklarının da noktaları temsil ettiği kabul edilmiştir. Kısa çubuklardan ise sıralı ikilileri işaretleme kullanılan doğru parçalarını temsil etmesi için yararlanılmıştır. Çubukların üzerindeki delikler ve bu deliklerle eşlenen iğneler arasındaki uzaklık birim uzunluk olarak kabul edilmiştir. Doğruyu ve grafikleri temsil etmesi için ip ve elektrik kablosundan yararlanılmıştır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. İğneli sayfa materyali

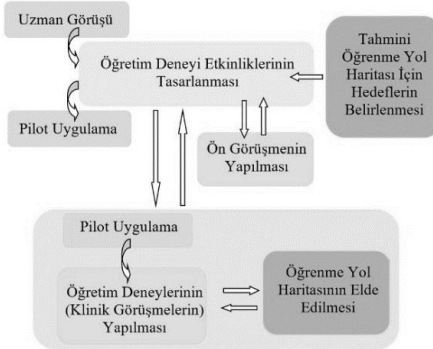
Şekil 2'de sayı doğrusunun konumlanacağı düzlemi temsil etmesi için köpük ve düzlemdeki noktaları temsil etmesi için raptiyeler yer almaktadır. Ayrıca, doğru üzerindeki noktaları eşlemesi için kabartma yazı sayı etiketleri oluşturulmuştur. Braille yazılmış tamsayıların yer aldığı sayı etiketlerinin rakam işareti yardımıyla doğru okunabilir olması sağlanmıştır.



Şekil 2. Sayı doğrusu temsili için materyaller

Tasarlanan öğretim etkinlikleri alanlarında doktoralarını tamamlamış matematik, matematik eğitimi ve görme engelliler eğitimi uzmanından alınan uzman görüşleriyle düzenlenmiştir. Uzmanlara tasarlanan tahmini öğrenme yol haritası ve kavramlar için oluşturulan çerçeveler sunulmuştur. Belirlenen hedeflerin yeterliliği, örneklerin uygunluğu ve materyal seçimi gibi bağlamlara dair uzmanlardan görüş alınmıştır. Buna göre, örnek seçiminde, adımların sıralamasında ve sayısının artırılmasında, materyal kullanımında değişiklikler yapılmıştır.

Ön görüşme ve iki öğretim oturumu olmak üzere öğretim deneyi üç hafta sürmüştür. Öğretim deneyleri için tasarlanan etkinliklere ilişkin pilot çalışmalar, her bir öğretim oturumundan bir hafta önce gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmalar bireysel klinik görüşmeler şeklinde Faruk (kod isim) ile kaynaştırma okulundaki destek eğitim odasında yürütülmüştür. Pilot çalışmalarla, adımların hedefleri gerçekleştirmeye hizmet etme derecesi, örneklerin ve soruların öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarma düzeyi ve kullanılan materyallerin algılanabilirliği tespit edilmiştir. Tasarlanan öğretim etkinlikleri ve tahmini öğrenme yol haritasının hedefleri Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca, pilot çalışmalar araştırmacıya GYE öğrenciye matematik öğretimi için destek uygulama ihtiyacını belirleme ve gerekeni işe koşma süreçlerine ilişkin deneyim kazanma fırsatı sunmuştur. Öğretim oturumlarında “Soruyu çözerken yüksek sesle düşüncelerini paylaşıyor musun?”, “Nasıl çözdüğünü açıklar mısın?”, “Nasıl karar verdin?” gibi sorulara yer verilmiştir (Clement, 2000).



Şekil 3. Araştırma süreci

Şekil 3'teki araştırma süreci, tasarlanan tahmini öğrenme yol haritasının öğretim deneyleri ile test edilmesini betimlemektedir. Araştırma sürecinde her öğretim oturumunun ardından analizler yapılarak uzman görüşü alınmış ve bir sonraki oturum için gerekli uyarlamalar yapılarak pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü ve pilot çalışma sonuçlarına göre hedef sıralamalarında değişiklik yapılmıştır. Öğretim oturumların her birinin ardından yapılan analizlerle öğrenme yol haritası tekrar incelenmiştir ve bir sonraki öğretim oturumu etkinliği düzenlenmiştir. Pilot çalışmalar, tahmini öğrenme yol haritasını gözden geçirme ve sonraki öğretim oturumu etkinliğini düzenleme süregelen analizlere göre döngüsel olarak yapılmıştır. Bu süreç belirlenen hedefler için katılımcının öğrenme yol haritası tespit edilene kadar tekrarlanmıştır. Öğretim deneyi tamamlandıktan sonra geçmişe dönük analizler öğrenci düşünceleri ve öğrenme yol haritası elde edilmiştir. Şimdiki çalışma, kapsamlı bir öğretim deneyinin iki öğretim oturumunu kapsamaktadır. Dolayısıyla Tablo 1'de sunulan hedefler ve adımlar belirli önbilgilerin kabulü ışığında verilmiştir. Ancak, kapsamlı araştırmada (Aktaş, 2020) birim, uzunluk, birim uzunluk, standart birim, küme, kümenin elemanı ve iki kümenin elemanları arasında eşleme kavramlarına dair öğretim oturumları düzenlenmiştir. Bu öğretim oturumlarında da ilgili sayfa materyali ve çeşitli basit somut materyaller dokunsal materyaller olarak kullanılmıştır. Öğretim oturumları için hedef dizleri ve adımlar tasarlanmış ve ayrı oturumlarda uygulanmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. Aktaş, 2020).

Tablo 1.

Öğretim Etkinlikleri ve Tahmini Öğrenme Yol Haritası Hedefleri (Aktaş, 2020, s.612-616)

Sayı Doğrusu (Cetvelleme) Fikrinin İncelenmesi		
Hafta 2	<p>Birim, Uzunluk, Birim Uzunluk ve Standart Birim kavramlarına ilişkin önbilgiler üzerine inşa edilmiştir.</p> <p>Hedefler:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nokta ile bir reel sayıyı eşleyebilme Bir doğruyu cetvelleyebilme Sayı doğrusunu açıklayabilme <p>Kullanılacak Araçlar: Cetvel, farklı uzunlukta çubuklar, iğneli sayfa materyali, ip, köpük karton, sayı etiketleri, raptiye</p>	
	<p>Adımlar</p>	
	Açıklama ve Tahmini Öğrenci Düşünceleri	
1.	<p>Aşağıdaki sorularla oturuma başlanır: İncelemen için verdiğim çubuk doğruyu temsil etsin (iğneli sayfa aparatı). İğnelerin her biri bu doğru üzerindeki bazı özel noktalar olsun. İnceleyebilir misin? Bu iğneleri sayılar ile eşleyebilir miyiz? Nasıl bir eşleme yaparsın? Birim belirledin mi? Başka nasıl bir eşleme yapılabilir? Reel sayılar ile doğru üzerindeki noktaları eşleyebilir miyiz? Nasıl? Bu eşleme birebir midir? Her reel sayı için bu doğru üzerinde eşleyebileceğimiz (farklı) bir nokta var mıdır?</p>	<p>Öğrenci iğneli sayfa materyalinde doğru ve üzerindeki bazı özel noktaların temsillerini inceler. Öğrencinin sayıları eşleme süreçleri tartışılır. Tamsayılar ya da sayma sayıları kullanmada ve dilediği birimi belirlemede öğrenci özgürdür. Ancak, iğneli sayfanın iğnelerinin standart birimle yerleştirildiği belirtilir.</p> <p>Doğru üzerindeki noktaları reel sayılarla eşlemesi beklenir. Öğrencinin dilediği noktayı dilediği sayıyla eşlemesine fırsat verilir. Reel sayılardan oluşan ve bir doğru üzerindeki noktalardan oluşan iki kümenin varlığı tartışılır. Bu eşlemenin birebir bir eşleme olduğu fikrine ulaşılabileceği beklenir. İpin sürekli istenildiği kadar sürdürülebileceği hayal edilir ve doğru üzerinde reel sayılarla eşlemeye yetecek kadar noktanın bulunduğu sezdirilir.</p>
2.	<p>İncelediğin ip bir l doğrusunu ve bu köpük plaka da düzlemi temsil etsin. Doğruyu nasıl konumlandırmak istersin? (yatay, dikey veya eğimi olacak şekilde)</p> <p>Bu doğru üzerindeki noktalar ile reel sayıları eşleyebilir misin? Nasıl? Örneğin sıfır reel sayısını hangi nokta ile eşlersin?</p>	<p>Köpük plakada düz bir çizgi halindeki ip bir l doğrusunu temsil edecek şekilde öğrenciye sunulur. Kabartma yazılı reel sayı etiketleri raptiyeler yardımıyla sabitlenerek doğru üzerindeki noktalarla eşlenmesi beklenir. l doğrusu üzerinde seçilen bir nokta referans noktası (O) olarak belirlenir ve 0 ile eşlemesi beklenir. Bu noktanın “orijin” olduğu belirtilir. Semboller kabartma etiketler yoluyla braille ve latin gösterimlerle aparatlar aracılığıyla öğrenciye açıklanır.</p>
3.	<p>l doğrusu üzerinde başka bir nokta belirler misin? Belirlediğin bu noktayı hangi reel sayı ile eşleyebilirsin? Neden?</p> <p>“Orijine olan uzaklık” eşleyeceğin reel sayıyı belirlemene yardımcı olabilir mi?</p> <p>Bu belirleme işini yaparken noktalar arasındaki uzaklıklar nasıl belirlenmeli? Birim belirledin mi? Nasıl? (Birim belirleyebilmesi için farklı uzunluklarda çubuklar ve cetvel öğrenciye sunulur)</p>	<p>Orijinin sağında bir nokta seçerse pozitif bir sayı ile ve solunda bir sayı seçerse negatif bir sayı ile eşlemesi beklenir ve bu kabul açıklanır. Öğrenci belli bir birime göre noktaları belirlemez ise işaretlediği ardışık sayılar arasındaki uzaklıklar tartışılır. Örneğin; “0 ile 1 noktası arasındaki uzaklığı belirleyebilir misin? İki uzaklık arasında nasıl bir ilişki olursa işaretleme düzgün olur?” soruları yöneltilir. Tartışmada yararlanması için doğru parçaları ve cetvel öğrenciye sunulur. Eğer öğrenci hali hazırda birim ile eşlemeleri yaptıysa negatif reel sayıları doğru üzerindeki noktalar ile eşlemesi için oturuma benzer sorularla devam edilir (5.soruya geçilir). Belirlediği birime göre noktaları işaretlemesi için bir çubuk, cetvel ya da ip parçası kullanılabilir.</p>
4.	<p>Doğru üzerinde bir nokta işaretlemeni istiyorum. Bu noktanın orijine olan uzaklığını belirleyebilir misin? Nasıl? Bu noktayı hangi reel sayı ile eşlersin? Negatif kısımda (veya pozitif kısımda) orijine eşit uzaklıkta olan noktayı hangi reel sayı ile eşlersin?</p> <p>Başka noktalar için de benzer şekilde eşlemeleri yaparken nelere dikkat edersin?</p>	<p>Bu adımda 3.soruda belirlediği birimi kullanarak işaretlediği noktanın orijine olan uzaklığını tespit etmesi beklenir. Bu nokta ile O noktasını birleştiren doğru parçasının uzunluğu bir pozitif reel sayı ile eşlenir. l doğrusu üzerindeki diğer noktalar için de bu eşlemenin yapılabileceği tartışılır. Pozitif ve negatif reel sayılar dikkate alınarak noktaların orijine olan uzaklıkların eşit olacağı tartışılır. Doğrunun konumuna göre sağ-sol veya yukarı ve aşağı olarak pozitif ve negatif sayıların konumlandırılması gerekçesiyle belirtilir. Öğrencinin etiketlediği noktaların her birine karşılık gelen reel sayının bu noktanın koordinatı olduğu açıklanır. Böylece bir doğrunun koordinatlanmış halinin sayı doğrusu olduğu söylenir. Eğer 2.soruda l doğrusunun konumu yatay değilse konumun önemli olmadığı vurgulanarak genellikle sayı doğrusunun yatay konumlandırıldığı belirtilir.</p>
5.	<p>Reel sayılar kümesini düşündüğünde cetvelleme işi biter mi? İpi sürdürme işlemi biter mi? O zaman reel sayılar kümesi nasıl bir kümedir?</p>	<p>Sonsuz küme fikri sezgisel olarak açıklanmalıdır. Reel sayılar kümesinin sonsuz bir küme olduğu ve sayı doğrusunun sonsuz kümeleri temsil edebildiği belirtilmelidir.</p>

Koordinat Sistemine Geçiş	
Hafta 3	<p>Küme, Kümenin elemanı, İki kümenin elemanları arasında eşleme kavramlarına dair ön bilgiler üzerine inşa edilmiştir.</p> <p>Hedefler:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sayı doğruları ile koordinat eksenini oluşturabilme Eksen ve orijin fikrinin oluşması Sıralı ikilileri açıklayabilme Koordinatları verilen noktayı işaretleyebilme İşaretlenen noktanın koordinatlarını belirleyebilme <p>Kullanılacak Araçlar: İğneli sayfa materyali, ip, cetvel</p>
Adımlar	Açıklama
1. Sayı doğrusu bir küme midir? Nasıl? Bu kümenin elemanları nelerdir? Elimizdeki iki sayı doğrusu birer küme olduğuna göre bunları nasıl adlandırabiliriz?	Öğrenciden iğneli sayfa materyaliyle sunulan sayı doğrularının birer cetveli temsil ettiğini düşünmesi istenir. Cetvellerin birer küme ve reel sayıların bu kümelerin elemanları olduğu tartışılır. Kümelerin düz bir çizgi ile temsil edildiği belirtilir. Öğrenciden bu kümeleri adlandırması istenir.
2. Bu iki küme arasında eşleme yapabilir miyiz? Nasıl? Eşlemeyi bir ilişkiye göre yaparsak nasıl olur? O halde bu iki eksen nasıl konumlandırılır/yerleştirilir? Paralel mi olsun? Çakıştırmalı mı? Dik mi totalim?	İğneli sayfa materyalinin aparatlarından iki cetvelenmiş çubuk verilir. İki kümenin elemanları arasındaki eşlemenin belirli bir ilişkiye göre yapılacağı belirtilerek aparatların konumlarının nasıl olacağı tartışılır. Kümelerde eşleme fikrine göre öğrenci aparatları muhtemel yatay veya dik konumda paralel yerleştirecektir. Bu konumlarda öğrenciden birkaç tane reel sayı için eşlemeleri ip veya iğneli sayfa materyalinin çubukları ile yapması istenir. Sonra daha fazla sayıda eşleme yapıldığında eşlemleri belirlemede zorlanıp zorlanmayacağı sorulur.
Sayı doğrularını keşiftirmeyi deneyelim mi? Sence hangi noktada kesişmeleri uygun olur? Neden?	Dik koordinat sistemi tasarlarken öğrencinin doğruların kesişme noktasını “sayı doğrularının ortasından” şeklinde açıklaması olasıdır. Böyle bir durumda sayı doğrusunun orta noktası olmadığı ve reel sayıları dilediğimiz noktalarla eşleyebildiğimiz hatırlatılmalıdır. Burada orijin noktasının kesişim noktası olarak kabul edildiği ve her iki sayı doğrusunun sıfır olarak işaretlendiği belirtilir.
Peki, bu sayı doğrularını cetvelleyebilir misin? Reel sayılar nasıl yerleşmeli? Pozitif (sonra negatif) reel sayılar doğruların hangi tarafında olmalıdır?	Yatay olarak konumlandırılan sayı doğrusunda sağa doğru pozitif ve sola doğru negatif işaretli sayıların yerleştirildiği açıklanır. Düşey olarak konumlandırılan sayı doğrusunda yukarı doğru pozitif ve aşağı doğru negatif işaretli sayıların yerleştirildiği tartışılır. Elde edilen iki küme arasındaki ilişkiyi eşlemeler yardımı ile ifade edebileceğimiz bu yapıya “koordinat eksenini” denildiği, yatay eksenin genellikle x - ve düşey eksenin genellikle y -ekseni olarak adlandırıldığı belirtilir. x -ekseninin apsis ve y -ekseninin ordinat eksenini olarak adlandırıldığı belirtilir. Eksenlerin kesişmesi ile oluşan dört bölgeden eli ile dokunması sağlanarak sırasıyla söz edilir.
3. Bu oluşturduğumuz koordinat ekseninde iki küme arasındaki ilişkiyi nasıl kurmalıyız? Noktalar arasındaki eşlemeyi nasıl yapacağız?	Öğrenci eksenler üzerindeki noktaları doğru parçaları yardımı ile eşlemek isterse, o zaman ip veya iğneli sayfa materyalindeki doğru parçası temsilleri ile birkaç noktayı eşlemesi ve bu eşlemelere dokunması istenir. Ayrıca, bu eşlemelerin bir ilişkiyi belirtme başarısı sorgulanır. Örneğin; x -eksenindeki her tamsayıyı kendisinin iki katı olacak şekilde y -eksenindeki elemanlar ile eşlemesi istenir. Öğrenciye eşleme için alternatif olarak ne yapılabileceği sorulur. Öğrenci fikirlerinin incelenmesinden sonra birkaç nokta için eşleme örneklendirilir. Örneğin (1,2) noktasını göstermek için apsiste 1 noktasından ve ordinatta 2 noktasından birer doğru parçası materyali konulur ve doğru parçalarının kesiştiği noktanın (1, 2) noktası ile gösterildiği belirtilir. Bu gösterimin sıralı ikili olduğu, ilk bileşenin apsis kümesinin ve ikinci bileşenin ordinat kümesinin elemanları olduğu belirtilir. Kabartma yazıda ve latin olarak betimlenir.
4. Koordinat ekseninde işaretlenen noktaların koordinatları nelerdir?	(1, 3), (5, 5), (-3, 2), (-4, -1), (2, -3), (0, 0), (0, 3), (-5, 0), (4, 0), (-6, 0) noktaları sırayla iğneli sayfa üzerinde boncuklarla işaretlenir. İşaretlenen noktaların hangi sayılara karşılık geldiği sorulur. Apsiste ve ordinatta bu nokta için karşılık gelen sayılar sorgulanır. Bu sayıların koordinatları olduğu birkaç örnek için tekrar vurgulanır ve diğer noktalar için “koordinatları nelerdir?” sorusu yöneltilir.
5. (2, 6), (0, -4), (0, 0), (-3, -2), (-5, 0), (-1, 3), (4, -5), (0, ½), (3/2, 0), (-2, 3) noktalarını koordinat ekseninde işaretleyiniz.	Verilen noktaları boncuklarla koordinat ekseninde işaretlenmesi beklenir. Bu noktaların kaçınıcı bölgede olduğu sorgulanır. Rasyonel ifadeleri işaretlemekte sıkıntı yaşamaları durumunda bir bütünün parçaları fikrinden hareket edilerek verilen bütün bir sayı bloğuna parçalaması istenebilir.

Katılımcı

Araştırma kör ve matematiksel anlama yeterliliği kazanmadan önce (doğuştan veya erken çocukluk döneminde) görme yetisini kaybetmiş öğrenciyle yürütüleceğinden ölçüt örnekleme metodu ile katılımcı belirlenmiştir. Katılımcının belirlenmesinde; (i) Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından ve doktor raporu ile görme kaybı %90 ve üzeri olduğu onaylanan, (ii) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilen ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına sahip olan, (iii) büyük puntolarla dahi Latin yazı kullanamama, ışık ve renk algısı olma/olmama (iv) eşlik eden başka bir yetersizliğe sahip olmama, (v) ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma uygulamaları sunan bir okulun öğrencisi olma, (vi) braille yazı kullanıyor olma ölçütleri dikkate alınmıştır.

GYE öğrencilerin RAM tarafından belirlenmiş öğretim programı olmadığından, kaynaştırma uygulamaları için okullarda bireyselleştirilmiş öğretim programları tasarlanmaktadır. Özel özel eğitim merkezlerinde matematik dersi hedefleri için bir program (MEB, 2014) olmasına rağmen, öğrencinin bireysel taleplerine ve okullarındaki bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre öğretim verilmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretim programı ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları dikkate alınarak katılımcı ve pilot çalışma katılımcısı 9-10. sınıf düzeyinden seçilmesi ve katılımcıların eğitim aldıkları okullarda ve Özel özel eğitim merkezlerinde onlar için tasarlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının incelenmesi esas alınmıştır.

Ölçüt örnekleme göre (i-vi) ölçütlerine göre aynı Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmekte olan ve kullandıkları destek eğitim araçları benzerlik gösteren iki 9.sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Ayrıca, renk ve ışık algısı gibi fiziksel sınırlılıklar birey için öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önemli olduğundan (Dick & Kubiak, 1997) dikkate alınmıştır. Bu öğrencilerden ve ailelerinden araştırmaya katılım onayı alınmıştır. Pilot çalışma görüşmeleri öğrencinin okulundaki destek eğitim odasında, esas araştırmanın katılımcısıyla görüşmeler ise araştırmacının ofisinde yürütülmüştür. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Katılımcılara Ait Bilgiler

Adı (Kod)	Görme Kaybı (RAM ve Doktor Raporunda Oran)	Görme Kaybının Yaşandığı Zaman Dilimi	Renk ve Işık Algısı	Okul	Sınıf
Faruk (Pilot)	%96	Doğuştan	Yok	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9. sınıf
Sema	%90	Doğuştan	Yok	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9. sınıf

Faruk, ilk ve orta okul eğitimlerini görme engelliler okullarında tamamlamıştır ve dokuz yıldır Özel özel eğitim merkezinde destek eğitim uygulamalarını sürdürmektedir. Fakat, ortaöğretimde Özel özel eğitim merkezinde destek eğitimler okulda verilen yazılı materyallerin betimlenerek okunması ve ses kaydına alınması ile sınırlıdır. Eğitim gördüğü kaynaştırma uygulamaların yer aldığı okulunda destek eğitim odasında bireysel dersler de verilmemektedir ve tasarlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanmamaktadır. Faruk yazı yazmak için kabartma yazı tablet ve kalem kullanmaktadır. Ses kaydı ve ekran okuyucu program kullanmamaktadır.

Sema (kod isim) ilk ve orta okul eğitimlerini görme engelliler okullarında tamamlamıştır ve dokuz yıldır özel özel eğitim merkezinde destek eğitim uygulamalarını sürdürmektedir. Eğitim gördüğü kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı okulunda destek eğitim odasında bireysel dersler sunulmadığından tasarlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı da uygulanmamaktadır. Sema yazı yazmak için kabartma yazı tablet ve kalem kullanılarak not tutmaktadır. Ses kaydı ve ekran okuyucu program kullanmamaktadır.

Araştırmacının Rolü

Cobb & Steffe (1983) öğretim deneyini daha iyi öğretim uygulamaları için uygun koşullar tasarlayarak ve öğreticinin etkisini de göz önüne alarak, öğrencilerde ortaya çıkabilecek olası değişiklikleri incelemeyi amaçlayan bir araştırma metodu şeklinde açıklamıştır. Bu nedenle araştırmacı, öğrenmeleri zenginleştirmek için süreçte bazı önlemler alma ve öğretim ortamında değişiklikler yapma olanağına sahiptir. Öğrencilerin gelişimine bu değişikliklerin etkisini incelerken, araştırmacının rolü etkindir (Steffe, 1991). Dolayısıyla, tasarlanan öğretim etkinliklerinin uygulanmasında ve geliştirilmesinde bireysel klinik görüşmeler için araştırmacının rolü hem öğretici hem de araştırmacı olmaktadır. Bu nedenle ilk yazar, öğretim oturumlarındaki öğretmen rolünde ve görüşmeler sürecinde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmeyi göz önüne alarak araştırmacı rolünde yer almıştır.

Verilerin Analizi

Öğretim deneyi için veri analizi, süregelen analiz (on-going) ve geriye dönük (retrospective) analiz olarak iki düzeyde gerçekleştirilmektedir. Süregelen analiz, öğretim oturumlarında önceki müdahalenin sonuçlarını değerlendirerek sonraki müdahaleyi tasarlamayı mümkün kılan analiz yöntemidir. Geriye dönük analiz, veri toplama aşamasının ardından yapılarak öğrenci düşüncelerini geliştirmeye ve öğretimsel müdahalenin rolünü analiz etmeye odaklanan analiz yöntemidir (Simon, 2000; Simon & Tzur, 2004; Steffe & Thompson, 2000). Şimdiki araştırmada süregelen analiz, öğretim etkinliklerinin her birinin uygulamasının ardından video kayıtlarının analiz edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Geriye dönük analiz ise öğretim deneyinin tamamlanmasından sonra videoların hepsinin hedeflere ulaşmasında öğrenci düşünceleri ve öğrenme yol haritaları kapsamında analiz edilmesini sağlamıştır.

Süregelen analizler sonrasında elde edilen bulgular, öğretim oturumlarında uygulanan etkinliklerin uyarlanmasına veya bir sonraki etkinliğin geliştirilmesine ve öğrenme yol haritasının ortaya konulmasına katkı sunmuştur. Örneğin; katılımcının iğneli sayfa materyalinin iğnelerini sayarak nokta-sayı eşlemelerini yapma sürecinde sağ ve sol ellerini eş zamanlı kullanması ve ilerleyen oturumlarda tek eliyle eşlemeleri işaretleyebilmesi materyalin öğrenme sürecindeki rolü olarak analiz edilmiştir. Katılımcının öğrenme yol haritasının elde edilmesinde, öğretim oturumları sürecinde ek etkinliklerin, adımların veya hedeflerin ihtiyaç tespitinde geçmişe dönük analizler rol oynamıştır. Örneğin; katılımcının iğneli sayfa materyali yardımıyla sıralı ikilileri işaretleyebilmesi ellerini nasıl kullandığından bağımsız olarak hedef kazanıma erişim bağlamında analiz edilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri ile araştırmanın inanılabilirliğinin (Patton, 2014) artırılması mümkün olmuştur. Katılımcı ile öğretim deneyinden önce Özel özel eğitim kurumlarında tanışma ve araştırma içeriğine dair kısa bilgilendirme görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca, katılımcının ailesi ile birlikte ortalama 15 dakikalık tanışma ve katılım onayı görüşmesi yapılmıştır. Böylece, katılımcı ile iletişimin güçlenmesi sağlanmış ve katılımcıyı daha yakından tanımak için fırsat bulunmuştur. Daha sonra öğrenciyle bireysel yaklaşık 40 dakikalık ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede öğrenciye öğretim oturumlarının amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Böylece sağlanan demokratik ortamlarla, katılımcının kendini daha iyi ifade etmesi ve tüm zihinsel süreçlerini açıklaması mümkün olmuştur. Ayrıca öğretim oturumlarından önce ön görüşmede de video kaydı alınarak katılımcının video kaydına alışması ve doğal ortamın oluşması sağlanmıştır. Katılımcıya oturumların yapıldığı ofisi incelemesi ve ortama alışması için zaman verilmiştir. Ayrıca, kameranın konumuna dair bilgilendirme yapılmıştır. Bazı oturumlarda kayıt durdurularak katılımcının dinlenmesi için zaman verilmiştir. Ayrıca, güvenirlilik için etik kurul onayından sonra veri toplama süreci başlamıştır.

Araştırma sonuçlarının aktarabilirliği için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme metoduna yer verilmiştir. Bunun için ölçüt örnekleme metodunun uygulanması, katılımcı hakkında detaylı bilgi, araştırmacının rolünün açıklanması ve verilerden yapılan doğrudan alıntılar yoluyla sonuçlar detaylı betimlenmiştir.

Veri toplama araçlarına dair uzmanlardan görüş alınması ve pilot çalışmaların yapılması, öğretim oturumları devam ederken süregelen analizler için katılımcı teyitlerin alınması ve ikinci kodlayıcı araştırmanın güvenirliliği için sağlanmıştır. İkinci kodlayıcı ile haftalık analizler incelenerek analizlerdeki farklılıklar tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Örneğin; görme engelli bireylerin Latin yazıda işaretler veya semboller hakkında bilgi sahibi olmasına ilişkin analizlerde ikinci kodlayıcı ‘görme yetersizliğine sahip olmayan bireylerin kullandığı harf ve semboller’ şeklinde adlandırırken, araştırmacı ‘Latin sembolleri bilme’ olarak adlandırmıştır. Görüşme

sonucunda ‘Latin harfleri, rakamları ve işaretleri bilme’ şeklinde ortak karar verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Ön Bilgiler

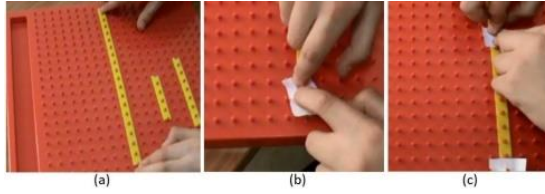
Sema daha önce koordinat sistemi ve grafik kavramlarını ders kitaplarında okuduğunu, ama öğretmenlerinin bireysel olarak ona anlatmadığını ‘*Koordinat falan yok o görenlerde oluyor.*’ ifadesiyle vurgulamıştır. Bu nedenle koordinat sisteminin inşasından önce küme, kümelerde eşleme, doğru ve doğru parçası, uzunluk ve standart birim kavramlarına ilişkin ön bilgileri belirlenmiştir. Buna göre, Sema kümeyi ‘*nesnelerin bir araya gelmesi*’ şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, kümelerin elemanlarını belirleyerek liste yöntemi ile gösterimi bildiği belirlenmiştir. Birebir eşlemeyi ise kümeler için ‘*bir elemanı bir elemana eşleştirme*’ olarak açıklamıştır. Sema doğru kavramını ‘*sündürmek istediği zaman sündürebildiği düz bir çizgi*’ şeklinde algılamaktadır.

Sema nitelikleri aynı olan iki nesnenin uzunluğunun karşılaştırılmasına dair fikirlere sahiptir. Cetvel üzerinde birim belirleyebildiği tespit edilmiştir. İğneli sayfa materyalinde doğru parçalarının uzunluğunu belirlemek için iğneler arasındaki uzunluğu standart birim alması bu kavrama sahip olduğunun göstergesidir. İğneli sayfa üzerine yerleştirilen doğru parçası temsillerinin üzerlerindeki noktalarla iğnelerin eşlendiği fikrinden yola çıkarak doğru parçalarının uzunluklarını tespit edebilmektedir.

Sayı Doğrusunun İnşası

Adım 1 için bulgular

Sema iğneli sayfaya yerleştirilen doğru temsiliyi incelerken, iğneli sayfa üzerindeki iğnelerle doğru temsili üzerindeki noktaların eşlendiğini belirtmiştir. Ayrıca, tamsayılar ile doğru üzerindeki nokta temsillerin eşlenebileceğini ifade etmiştir (bkz. Şekil 4a). Sema’dan negatif ve pozitif tamsayıların olduğu sayı etiketlerini iğneler üzerine tutturarak, doğru üzerindeki noktalarla sayıları eşlemesi istenmiştir. Rastgele etiketlerden seçerken ilk önce -4 sayısı eline gelmiştir ve doğru aparatının sol ucundaki iğneye takmıştır (bkz. Şekil 4b). Sema’nın bu seçimi gelişigüzel yaptığı düşünülerek 0 etiketini eşlemesi istenmiştir. Sema doğruyu temsil eden aparatın orta noktasını 0’ı eşlemiştir (bkz. Şekil 4c).



Şekil 4. Sema'nın sayı etiketleriyle doğru üzerindeki noktaları eşlemesi

Sonra Sema, 4 sayı etiketini 0 ve -4 sayılarının arasındaki iğnelerden biriyle eşlemek istemiştir. 0 ve -4 sayısını temsil eden iğneler arasındaki uzaklık sorulduğunda birim uzunluk kavramını hatırlayan Sema, 4 sayı etiketini eşleyebileceği sayıda materyalin iğnesinin olmadığını sezgisel olarak parmaklarını gezdirerek tahmin etmiş ve '*0'ın yerini değiştirelim*' kararını vermiştir. Yeni eşlemeye '*4'ten 4 birim sayalım 0 olsun* (0 etiketinin yerini değiştirir). *4'ü takmaya çalışıyorum* (0'dan sağa doğru 4 birim sayarak +4'ü eşler)' şeklinde birim belirleyerek devam etmiştir. Ardından, 5 etiketini 4 etiketinin bir birim sağına takmıştır.

Doğru üzerindeki bir noktanın sadece bir sayı ile eşlendiği fikri için 5 noktasının başka bir etiketle işaretlenip işaretlenemeyeceği sorgulanmıştır. Sema '*Doğru üzerindeki noktalar sayılarla birebir eşleme olur. Ama birimle eşlememiz gerekli.*' şeklinde eşlemenin birebir olması gerektiğini ve standart birimin gerekliliğini açıkça ifade etmiştir.

Adım 2 için bulgular

Sema'ya masaya bırakılan köpüğün düzlemi temsil ettiği belirtilmiş, doğruyu temsil eden bir ip ve noktaları temsil etmesi için raptiyeler verilmiştir. Sema ipi yatay eksene paralel olarak düz bir çizgi olacak şekilde germiştir. Ayrıca, doğrunun bir noktalar kümesi olduğunu belirtmiştir. Sonra, raptiyeler yardımıyla doğru üzerindeki noktalar ile sayı etiketlerini eşlemiştir. Sema ilk önce 0 noktasını eşlemek için doğrunun konumuna göre kendisinin sağ tarafında bir nokta belirlemiştir. Sema '*negatifler oraya olsun* (belirlediği noktanın sol tarafı), *pozitifler buraya* (belirlediği noktanın sağ tarafı) *olsun.*' söylemleriyle sayıları eşleyeceği noktaların konumlarını tespit etmiştir. Sema'nın 0 noktasını eşleyeceği noktayı belirlerken '*Hocam 0 negatif mi pozitif miydi?*' sorusunu sormuştur. Böylece Sema'ya sıfırın pozitif ve negatif sayılar arasında yerleştirildiği kabulü açıklanmıştır. Sema eşlemeye devam etmek için '*cevvelle ölçmemiz gerek*' diyerek eşleyeceği noktalar arasındaki birimi cevvelle tespit etmiştir. Sema 0 noktasını önündeki gergin ipin tam ortasına konumlandırmak istemiş ve orta noktayı cevvelle ölçerek belirlemiştir.

Adım 3 ve 4 için bulgular

Sema kendisine göre 0 noktasının sağ tarafında bir noktayı belirleyerek 1 noktasıyla eşlemiştir ve 1 noktasını birim uzunluk belirlemeden gelişigüzel işaretlemiştir. Ancak 2 noktasını işaretlerken, ‘Aralarında eşit mesafe olsaydı iyi olurdu’ demiştir ve 5 cm birim uzunluk belirlemiştir. Benzer şekilde Sema ipe göre 0 noktasının sol tarafında elini uzatarak ‘Beş beş gideceğiz yine.’ ifadesiyle -1, -2 ve -3 tamsayıları için noktaları etiketlemiştir (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Sema birim uzunluğa göre sayı doğrusunu inşa ediyor

Sıfır noktasını inceleyen Sema'ya bu noktanın orijin olarak adlandırıldığı belirtilmiştir. Pozitif ve negatif sayıların 0'a göre konumuna dair kabul açıklanmıştır. Ardından düzlem temsili olan köpüğün konumu tasarlanan doğru düşey eksene paralel olarak değiştirilmiştir. Sema düşey konumda sırasıyla orijin noktasını, bu noktaya göre pozitif ve negatif sayıların eşlenmesini açıklamıştır. Tasarlanan bu doğrunun sayı doğrusu olduğu belirtilmiştir. Sema sayı doğrusunu ‘Düz bir çizgi üzerindeki noktalara sayıları etiketler ile raptiyelersek, aradaki milimine göre eşlersek sayı doğrusudur’ olarak ifade etmiştir.

Adım 5 için bulgular

Daha önce sayı sistemlerine dair ön bilgileri sorgulanan Sema'ya bir doğru üzerindeki noktalar ile reel sayılar kümesinin elemanlarının eşlenip eşlenemeyeceği sorulmuştur. İpi gergin tutan raptiyeler çıkarılarak Sema'nın ipi daha fazla sündürmesi sağlanmıştır. Böylece doğrunun istenildiği kadar sündürülebileceğini hatırlayan Sema reel sayılar ile doğru üzerindeki noktaların birebir eşlenebileceğini fark etmiştir.

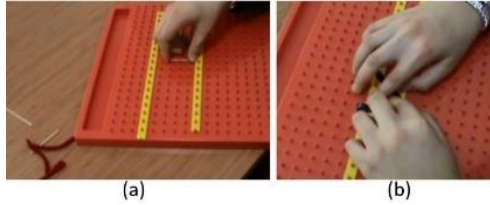
Koordinat Sisteminin İnşası

Adım 1 ve 2 için bulgular

Oturuma başlarken sayı doğrusunun bir küme belirtme fikri tartışılmıştır. Sema sayı doğrusunun ‘Pozitif, negatif tamsayılardır. Sıfır var bir de’ şeklinde bir küme olduğunu ifade etmiştir. Sema kümelerin elemanlarının ‘Noktalar ve eşledik işte sayılar’ ifadesiyle vurgulamıştır.

Sema'ya sunulan iğneli sayfa materyalinin doğru temsili iki çubuk aparatının sayı doğruları oldukları belirtilmiştir. Sema verilen sayı doğrularının birer küme olduğunu ve üzerlerindeki deliklerin bu kümelerin elemanları olan noktaları temsil ettiğini ifade etmiştir. Sema, bu kümeleri k ve s olarak belirlemiştir. İki kümenin elemanları olan

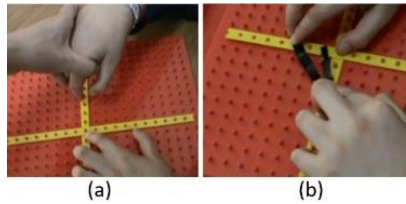
noktaları eşlemesi istendiğinde Sema, iğneli sayfa üzerine sayı doğrularını birbirine paralel olarak konumlandırmıştır. Sema'ya eşlemeyi yapabilmesi için ip, çubuk ve bant materyalleri verilmiştir. Önce Sema bir çubuk seçmiş ve iğneler üzerinde gezdirmiştir (bkz. Şekil 6a). Çubuklarla eşleyemeyeceğini fark eden Sema, bant yardımı ile eşlemeye devam etmiştir. Sema bantları yapıştırırken güçlük yaşadığından aparatlar birbirine biraz daha yakınlaştırılarak konumlandırılmıştır. Sema iğneleri rastgele eşlemeye başlamıştır. Ancak, birkaç eşlemeden sonra eşlemeleri takip etmek ve eşlenen noktaları tespit etmek güçleşmiştir (bkz. Şekil 6b).



Şekil 6. Sema iki sayı doğrusu üzerindeki noktaları birbiriyle eşlemeye çalışıyor

Adım 3 için bulgular

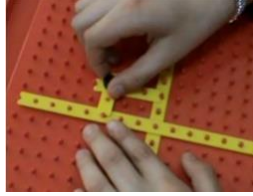
Sayı doğruları arasında eşlemeyi yapamayan Sema hemen doğruların konumunu değiştirmek istemiştir. ‘*Nereden aklıma geldi bilmiyorum ama böyle yapmak istedim*’ diyerek doğrulardan birini çıkarıp dikey konumda yerleştirir. Doğruların kesiştiği noktayı Sema, birden ‘*Sıfır! Orijin.*’ demiştir. Sonrasında Sema'ya orijin başlangıç noktası ve x - ve y -eksenleri açıklanmıştır. Sema'nın elinden tutularak eksenler gösterilmiştir (bkz. Şekil 7a).



Şekil 7. Dik koordinat sistemi ve Sema'nın noktaları eşleme çabası

Aparatların konumu değiştirilmeden sayı doğruları üzerindeki noktaları eşlemesi beklenmiştir. Sema yine bant ile (bkz. Şekil 7b) yaptığı eşlemeleri tekrar incelediğinde karmaşık olduğunu belirtmiştir. Sema eşlemeyi yapamasa da orijinin, pozitif ve negatif sayıların konumlarını gösterebilmiştir. Sema'ya bu yapının koordinat sistemi olarak adlandırıldığı belirtilmiştir. Ardından tekrar bu iki kümenin elemanlarını nasıl eşleyebileceği sorulmuştur. Sema sağ işaret parmağıyla +2 noktasını gösterirken sol eliyle y -ekseninde +3 noktasını göstermiştir. Sema bu kez kısa çubuk aparatlarını takmaya çalışırken x - ve y -eksenine paralel doğru parçaları yardımıyla eksenler üzerindeki noktaların eşlenebileceğini fark etmiştir. Sonra Sema'dan bu doğru

parçalarının kesiştiği noktayı boncuk aparatıyla işaretlemesi istenmiş ve bu noktanın (2, 3) noktası olduğu açıklanmıştır (bkz. Şekil 8).

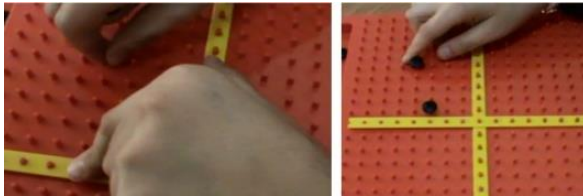


Şekil 8. Koordinat sisteminde eşlemeler yoluyla sıralı ikilileri belirleme

Adım 4 için bulgular

Sema'dan (4, 5) noktasını işaretlemesi istenmiştir. Önce Sema y-ekseninde iğneleri saymış ve 5 noktasını işaretlemiştir. Fakat 4 noktasını belirleyerek eşleyememiştir. 4 ve 5 noktalarının hangi kümelerin elemanları olduğu sorulunca Sema, hemen x-ekseninde 4 noktasını belirlemiş ve doğru parçası aparatını takmıştır. Ardından y-ekseninde 5 noktasını belirlerken önce orijini 1 olarak saymıştır. Araştırmacının ‘Tekrar sayabilir misin?’ sorusundan sonra 5 noktasını doğru şekilde belirlemiştir. (4, 5) noktasını işaretlemesi istenince doğru noktayı belirleyip boncuk takmıştır.

İğneli sayfa materyalinin doğru parçası temsili olan aparatlardan yararlanmadan sunulan noktaları işaretlemesi beklenmiştir. (1, 3) noktası için Sema, sağ eliyle 1 noktasını işaretlemiştir ve sol eliyle iğneleri sayarak 3 noktasını belirlemiştir. Sonra 1 ve 3 noktalarını boncukla işaretlemiştir. Boncukları noktaları eşlerken kolay bulmak istediğinden taktığını ifade etmiştir. Sema, kendisinden 1 ve 3 noktasını eşlediğini gösteren noktayı işaretlemesi istenince (1, 3) noktasına boncuk takmıştır. Ardından (5, 5) noktasını işaretlerken Sema yine boncuklardan yararlanmıştır. Sol işaret parmağını y-ekseninde 5 noktasında sabit tutarken, sağ eliyle iğneleri tekrar sayarak x-ekseninde 5 noktasını belirlemiştir. Sema sol eliyle x- ve y-eksenleri üzerinde 5 noktalarını işaret ederek sabit tutmuş, sağ eliyle $y=5$ doğrusu boyunca iğneleri saymış ve (5, 5) noktasını tespit etmiştir (bkz. Şekil 9). Bu eşleme stratejisiyle (-3, 2), (-4, 1) ve (2, -3) noktalarını da işaretlemiştir. Artık iğneleri saymadan seri olarak noktaları işaretleyebilmişti.



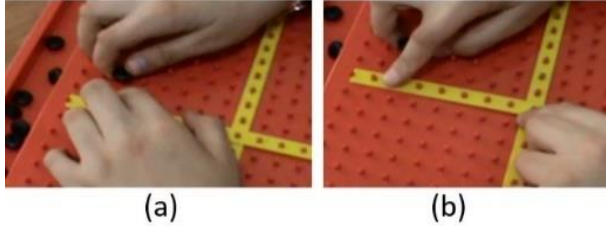
Şekil 9. Sema sağ ve sol işaret parmaklarıyla sıralı ikilileri belirliyor

(0, 0) noktasını işaretlemesi istenmiştir. Önce “*Olmaz ki öyle!*” demiş ve sonra orijini işaret ederek “*başlangıç diye düşündüm*” şeklinde fikrini açıklamıştır. Noktaları belirlerken Sema'nın bazı yanlışları ya da güçlükleri devam ettiğinden örnek uygulamalarla devam edilmiştir. Sema (0, 3) noktasını belirlerken sol elini orijin üzerinde sabit tutarken sağ eliyle 3 birim saymıştır. Fakat Sema kendinden emin değildi ve sessiz düşünmüştü. Sema'dan x - ve y -ekseninde belirlemesi gereken noktaları düşünmesi istenmiştir. ‘*Burası mı o zaman?*’ ifadesiyle orijini göstermiştir. Sonra sıralı ikilinin koordinatları tekrar söylenmiştir. Bu kez y -ekseni için 3 noktasını sayarak belirlemiş ve (0, 3) noktasını direk işaretlemiştir. Bu işaretlemeyi koordinatların farkında olarak yapıp yapmadığı anlamak için (-5, 0) noktasını işaretlemesi istenmiştir. Kendinden emin olarak Sema x -ekseni üzerinde birimleri sayarak -5 noktasını belirlemiş ve koordinatları sorulduğunda da ‘*y, 0*’ demiştir. Ardından, Sema (4, 0) ve (0, -6) noktasını belirlemiştir.

Uygulamalardan sonra Sema'nın eli tutularak koordinat sistemindeki bölgeler, pozitif ve negatif sayılar vurgulanarak x - ve y -eksenlerinin elemanları açıklanmıştır. x - ve y -ekseninde eşlediği elemanların için boncuklarla temsil edilen noktaların koordinatları olduğu ifade edilmiştir. Sonra önceden işaretlediği birkaç nokta için koordinatları örneklendirilmiştir ve Sema x - ve y -eksenlerindeki noktaların bileşenlerini kendisi belirtmiştir. Braille yazıda parantez işaretinin kodu belirtilerek noktaların yazımı açıklanmıştır. Sema birkaç nokta için braille yazıyla noktaları yazmıştır. Sema (2, 3), (2, 6), (0, -4), (0, 0), (-3, -2) noktalarını kabartma yazıyla yazmış ve (0, 0) noktasını ‘*orijin*’ olarak belirtmiştir. Parantez işaretinin kodunu önceden bildiğinden Sema virgül işaretini yazarak ilerlemiştir. Sema yazdığı (2, 3) noktasını ‘2 (*duraksar*) 3’ olarak okumuştur, ancak sonrasında noktaları okurken virgül işaretini de ifade etmiştir. Eşlemelerin parantezle gösterimine ‘sıralı ikili’ denildiği belirtilmiştir. Genellikle sıralı ikililer için ilk bileşenin x -ekseninin ve ikinci bileşenin y -ekseninin elemanı olduğu kabulü açıklanmıştır.

Adım 5 için bulgular

Bu açıklamalardan sonra ilgili sayfa üzerinde boncukla sırayla işaretlenen noktaların koordinatlarını belirlemesi ve sıralı ikili olarak ifade edilmesi istenmiştir. Noktaların Sema belirledikçe teker teker işaretlenmesi Sema'nın noktaları karıştırması önlemiştir. Sol eli y -ekseninde ve sağ eli boncukta olan Sema (2, 6) noktasına dokununca hemen ‘2!’ ve ‘ x ’ demiştir (bkz. Şekil 10a) ve diğer bileşeni sorulduğunda ‘3’ olarak belirtmiştir. Ancak koordinatları sezgisel olarak belirlemiş olabileceği düşünülmüştür. Cevabı için biraz beklenilmiştir. Sema boncuktan y -eksenine doğru parmağını sürüklemiş ve y -ekseniyle kesiştiği noktayı sağ işaret parmağıyla işaretlemiştir. Sonra sol işaret parmağıyla orijini işaretlemiştir ve sağ eliyle orijine doğru birimleri saymıştır (bkz. Şekil 10b). Böylece (2, 6) noktasının koordinatları belirlemiştir. Sema ‘0’a -4’ şeklinde cevabıyla (0, -4) noktası için koordinatlarından biri 0 olan noktaları belirlemekte artık güçlük yaşamadığını ortaya koymuştur.



Şekil 10. Sema işaretlenen (2, 6) noktasının koordinatlarını belirliyor

Ardından $(-3, -2)$ noktası işaretlenmiştir. Noktayı belirleyen Sema, ellerini x -eksenine doğru götürmüştür ve x -ekseni üzerinde kesiştiği noktayı sol eliyle işaretlemiştir. Sonra sağ eliyle orijini belirleyip birimler yardımıyla -3 noktasını işaretlemiş ve bu noktadan boncuğa doğru ilerlerken birimler yardımıyla 2 noktasını tespit etmiştir. Sema bu noktaları parantez ve virgül işaretine dikkat ederek sıralı ikili olarak ifade etmiştir. Orijin noktasının koordinatları sorulduğunda ise noktaya dokununca hemen orijin olduğunu belirtmiş ve doğru şekilde koordinatlarını yazmıştır. Buna göre orijin noktasını ve farklı temsillerini kavradığını söyleyebiliriz. Hatta, sonrasında işaretlenen $(-3, 3)$ ve $(4, -5)$ noktalarının koordinatlarını belirlerken artık iki eliyle birden noktaları saydığı, parmaklarını referans noktası olarak kullanmadığı ve sezgisel hızlı cevaplar verdiği belirlenmiştir.

Öğretim oturumu sonlandırılmadan önce Sema'dan bu oturumda yapılanları tekrarlaması beklenmiştir. Sema, bu yapının koordinat sistemi olduğunu, orijini ve koordinatlarını, x - ve y - eksenlerini, pozitif ve negatif sayıların eksenlerdeki konumunu, bu eksenler arasındaki eşlemenin nasıl yapıldığını, sıralı ikili kavramını ve temsiliyi doğru bir şekilde açıklamıştır. Sema, aparatların temsil ettiği eksenlerden ilk önce dikey olanı yerleştirilmiş ve y -ekseni olduğunu belirtmiştir. Ardından, yatay eksen yerleştirdiğinde eksenlerin sırasının önemli olup olmadığını sormuştur. Eksenlerin birer sayı doğrusu olarak düz bir çizgi olduğu hatırlatılmış ve materyalin malzeme yapısındaki kabarıklığın koordinat sisteminin çizgi temsiliinde yer almadığı vurgulanmıştır. Ancak Sema, iğneli sayfa materyalindeki temsil için y -ekseni temsiliinin üste yer aldığı materyalin daha anlaşılabilir olduğunu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim deneyinin geriye dönük analizleri sonucunda elde edilen Sema'nın öğrenme yol haritası gelişim süreci Tablo 3'te özetlenmiştir. Tahmini öğrenme yol haritasına göre Sema'nın öğrenme yol haritasında sadece 'koordinatları verilen noktayı işaretleyebilme' ve 'sıralı ikilileri açıklayabilme' hedeflerinin sıralamasında farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç; öğrenme yol haritasının müfredat geliştirmeye (Barrett vd., 2012; Clements & Sarama, 2004), değerlendirme araçları (Battista, 2004) ve destek eğitim araçları (Simon ve Tzur, 2004) tasarlamaya zemin oluşturduğundan dikkate değerdir. Ancak, tek katılımcıdan elde edilen sonuçlarla tasarlanan tahmini

öğrenme yol haritasının hedefleri (bkz. Tablo 1) için GYE ortaöğretim öğrencilerine genellenebilir olduğundan söz etmek iddialı olacaktır. Bunun yerine, tahmini öğrenme yol haritasıyla Sema'nın öğrenme yol haritası arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları nedenleriyle incelemekte yarar vardır.

Sema'nın 'sıralı ikilileri açıklayabilme' hedefinden önce 'koordinat sisteminde noktaları işaretleme' hedefine erişmesinin temel nedeni hazır bulunuşluk düzeyidir. Çünkü, koordinat sistemine dair öğrenme geçmişine sahip olmadığından Sema'nın sıralı ikili gibi sembolik temsili olan bir kavramı kolaylıkla açıklaması güçtür. Nitekim, Arieli-Attali vd. (2012) öğrenme ilerlemeleri şeklinde tanımladığı hedef dizisinde kavrama ait diğer hedeflerden sonra temsil türlerine ve sembol gösterimlerine yer verilmesini belirtmiştir. Kavram tanımına hakim olmak kavrama ait temsilleri ve sembol gösterimlerini yorumlamayı sağlamaktadır (Argün vd., 2014). Zira, şimdiki çalışmada bu fikre dayanarak tahmini öğrenme yol haritası hedefleri belirlenmiştir. Hedef diziliminde Sema'nın da kavrama dair ön bilgisinden ziyade sembolik temsili yorumlamaya dair güçlüğünden kaynaklanan bir farklılaşma söz konusudur. Örneğin; Sema (0, 0) sıralı ikilisini koordinat sisteminde belirlerken güçlük yaşamıştır. Capraro vd.'e (2005) göre orijin kavramına dair yaşanan güçlükler öğrencinin önbilgilerindeki eksikliklerle ilişkilidir. Ancak, bu işaretlemeye Sema'nın güçlük yaşamamasının nedeni sayı doğrularının 0 başlangıç noktasında eşlendiği fikrini algılayamaması değildir. Çünkü Sema orijin noktasını ve niteliklerini birkaç kez ifade edebilmiştir. Sadece Sema orijinin sıralı ikili yardımıyla sembolik temsilde güçlük yaşamış ve iğneli sayfa materyalinde koordinatları eşleme fikriyle somutlaştırmaya çabalamıştır.

GYE öğrencilerin kavrayışları ve destek eğitim materyalleri arasında güçlü bir ilişki olduğu aşikârdır (Agrawal, 2004; Spindler, 2006). Gerçekten, iğneli sayfa materyalinin doğru aparatları üzerindeki noktalar ve tabladaki iğneler nokta ve sayı arasındaki eşlemeyi somutlaştırmış ve kavramları algılamada güçlük yaşanmasını önlemiştir. Örneğin; köpük ile çalışırken Sema'nın iki kümenin elemanlarını birim belirlemeden eşlemeye çabalaması köpük üzerinde iğneler gibi standart birim belirlemesini sağlayacak aparatların olmamasından kaynaklanabilir. Ancak, Sema iğneli sayfa ile çalışırken de başlangıçta doğru üzerindeki noktalarla sayı etiketlerini birim belirlemeden gelişigüzel eşleme eğiliminde olmuştur. Bu eşleme fikri, Sema'nın birim kavramına ait önbilgilerindeki eksikliklerden veya materyalin aparatlarını amaca uygun kullanmayı yorumlayamadığından kaynaklanmış olabilir. Fakat, Sema benzer şekilde sonraki sayı doğrusu inşasında tamsayılarda sıralamaya ve noktalar arasındaki uzaklığa dikkat etmemiştir. Bu nedenle, Sema'nın önbilgisindeki eksiklikten dolayı birim belirlemeyi göz ardı etmiş olma olasılığı daha kuvvetlidir. Nitekim, oturma ilerledikçe Sema'nın 0'a dair eksiklikleri tespit edilmiştir. Halbuki önbilgilerin belirlenmesinde Sema, tamsayılar kümesine dair örnekler sunmuş ve tamsayılar kümesinin elemanlarının sıralamasından doğru şekilde bahsetmiştir. Dolayısıyla bu sonuçlar, Sema'nın önbilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmede güçlük yaşadığı fikrini akla getirebilir. Fakat, bu yorumun aksine Sema'nın köpük ve

ip materyalleriyle sayı doğrusu temsili tasarlarken 0 tamsayısını materyalin konumuna göre en sağda yer alan nokta ile eşlemesi önbilgileriyle irtibatlıdır. Çünkü, bu eşlemede Sema önbilgilerinde yer alan ve görüşmede sunduğu cetvel örneğinden etkilenmiş olabilir. Dolayısıyla, öğrenme yol haritasında ve kavrayışta ön bilgi ve somut materyalin eşit derecede rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 3.

Sema'nın Öğrenme Yol Haritası

Öğretim Hedefleri	Öğretim Sürecinde İlerleme Durumu
Doğru üzerindeki noktaları reel sayılar ve/veya tamsayılar ile eşleyebilme	İki küme olarak sorgulanan doğrunun noktalar kümesi olduğunu ve sayılar kümesiyle eşlenebileceğini açıklayabilmiştir. Bu kümelerin elemanları olan sayılar ile noktaları başlangıçta gelişigüzel eşlemiştir ve sonra belirli bir birime göre eşlenmesi gerektiğini fark etmiştir. Bu eşlemenin birbir eşleme olduğunu ifade etmiştir. Pozitif ve negatif sayıların bir doğru üzerindeki konumlarını kavramış, ancak 0 noktasını belirlemede güçlük yaşamıştır.
Doğruyu cetvelleyebilme	İlk olarak orijini tespit edebilmiş, sayıların eşlenmesinde kabulü belirtebilmiş ve belirlenen bir birime göre sayıların noktalarla eşlenmesinin gerektiğini anlamıştır. Birim uzunluk belirleyerek noktaları eşlerken cetvelden yararlanmış. Düşey konumlanmış doğru için pozitif ve negatif sayıların konumuna dair kabulü algılayabilmiştir.
Sayı doğrusunu açıklayabilme	Belirli bir birime göre doğru üzerindeki noktalar ile reel sayıların eşlenmesiyle sayı doğrusunun elde edildiğini açıklamıştır. Bunun için düz çizgi ve noktalar kümesinin sonsuz bir küme olduğu hatırlatılması gerekmiştir.
Sayı doğruları ile koordinat eksenini oluşturabilme	Bir küme olarak belirtebildiği sayı doğrusunun elemanlarını ifade edebilmiştir. Ayrıca iğneli sayfa materyalinde çubuk aparatlarıyla temsil edilen sayı doğrularının elemanlarını belirlemiş, adlandırmış ve düzlem temsili olan iğneli sayfa tablasıyla eşleyebilmiştir. Sayı doğrularıyla temsil edilen iki kümenin elemanlarını eşleyebilmek için öncelikle sayı doğrusu aparatlarını paralel olarak konumlandırmıştır. Önce çubuk ve sonra bant yardımıyla iki kümenin elemanlarını eşlemeyi denemiştir. Başarısız olan eşlemeler sonucunda sayı doğrularını dik olarak kesişecek şekilde konumlandırmıştır.
Eksen ve orijin kavramlarını açıklayabilme	Dik olarak kesişecek şekilde konumlandığı sayı doğrularının kesişim noktasının orijin olduğunu belirtmiştir. Sayı doğrularını iki küme olarak öncelikle k ve s olarak adlandırmıştır. Sonra bu sayı doğrularının x -apsis ve y -ordinat olarak adlandırıldığı açıklanmıştır. Eksenlerdeki sayıların konumlarını bildiğinden buna göre bölgeler tanımlanmıştır. Bu sistemin koordinat sistemi olduğu açıklanmıştır.
Koordinatları verilen noktayı işaretleyebilme	Eksenler arasındaki eşlemeyi ilk önce bantlarla çapraz eşlemeler şeklinde yapmış, fakat eşlemeleri ayırt etmede güçlük yaşadığından koordinat sisteminde eşlemeler açıklanmıştır. Ardından iğneli sayfa materyalinin doğru parçası temsili çubuklarıyla eşlemeleri gerçekleştirmiştir. Noktalar boncuk aparatlarıyla temsil edilmiştir. Birkaç örnek uygulamadan sonra doğru parçalarına gereksinim duymadan noktaları tespit edebilmiştir. Doğru parçalarından yararlanıyor gibi parmaklarını kullanarak önce x -ekseninde ve sonra y -ekseninde koordinatları belirleyerek eşlemeleri yapabilmıştır. Orijini x - ve y -eksenlerinde sıfır noktalarını düşünerek işaretleyebilmiştir. Önce apsisi ya da ordinatı sıfır olan noktaları belirlemede güçlük yaşamıştır. Ancak, ikinci örnekten sonra başarıyla işaretlemeleri gerçekleştirmiştir.
Sıralı ikilileri açıklayabilme	Sıralı ikilileri boncuklar yardımıyla temsil etmiştir. Koordinatlarını belirlediği noktaları kodlara hâkim olduğundan kabartma yazıda sembol gösterimlerini kolaylıkla yazabilmiştir. Burada iki küme arasındaki eşlemeler için işaretlenen noktalara sıralı ikili denildiği ifade edilmiştir. Sıralı ikililerde koordinatlar yazılırken önce apsis ve sonra ordinat elemanlarını yazıldığını algılamış ve uygulamalarda belirtmiştir. Verilen sıralı ikilileri koordinat sisteminde gösterebilmiştir.
Koordinat sisteminde işaretlenen bir noktanın koordinatlarını belirleyebilme	Önce iğneli sayfa materyalinde konumlandırılan koordinat sisteminde işaretlenen bir noktanın koordinatlarını belirleyebilmiştir. Bunun için verilen noktadan eksenlere parmağı ile hayali doğru parçaları çizmiş ve bu doğru parçalarının eksenlerle kesiştiği noktaları belirleyip orijine olan birim uzaklıklarını tespit etmiştir. Böylece işaretlenen noktaların koordinatlarını belirlemiştir. Sıralı ikili olarak noktaları yazabilmiştir. Orijinin koordinatlarını ve apsisi ya da ordinatı sıfır olan noktaların koordinatlarını kolaylıkla ifade edebilmiştir.

İğneli sayfa materyalinin düşünme süreçlerindeki rolü, Sema'nın doğru temsili üzerindeki noktaları tamsayılarla eşlerken 0'ı orta nokta ile eşleme fikrinde de ortaya çıkmıştır. İğneler arasındaki uzunluğu standart birim kabul ederek doğru parçası aparatlarının uzunluğunu belirleyebildiğinden, aynı malzeme ile tasarlanan doğru aparatı için de uzunluk belirleyerek 0 ile eşlemek için aparatın orta noktasını tespit etmiştir. Sema'nın doğrunun uzunluğu yanılığında düşmesinde materyalin doğru ve doğru parçası aparatlarının aynı olmasının payı olabilir. Burada kavram yanılığı oluşmaması için öğrencinin uyarılması veya materyalin aparatlarında dokunsal malzeme değişikliğine gidilmesi uygun olacaktır. Diğer taraftan Yu vd. (2009) içgüdüsel olarak belirlenen ilk temsilin prototip oluşturduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, aşına olunan sayı doğrusu temsiline de içgüdüsel temsillerle belirlendiği düşünülebilir. Nitekim, Sema köpük ile çalışırken de sayı doğrusu temsiline istenildiği kadar sündürebileceği belirtmesine rağmen cetvelle ip temsiline uzunluğunu ölçmüş ve orta nokta ile 0 tamsayısını eşlemiştir. Bu nedenle, Sema'nın doğrunun uzunluğuna dair bir yanılığı söz konusu değildir. Çünkü, Sema'nın bu eşlemelerde uzunluk ölçmesindeki ana neden kendisine sunulan tüm etiketleri materyalin izin verdiği en uzun doğru temsilde eşit birimlerle eşlemek istemesidir. Gerçekten, 0 referans noktası belirlenirken öğrenci düşüncelerine dair kritik ipuçları elde edilmektedir (Shanty, 2016).

Sayı doğrusunun bir küme olduğunun farkında olduğundan Sema, doğruları adlandırmış ve bu paralel doğruların elemanlarını kümelerdeki eşleme temsillerine benzer şekilde bant ve çubuklar yardımıyla eşlemeye çabalamıştır. Ancak bu temsil ile yapılan eşlemenin karmaşık olduğunu fark ettiğinde, Sema doğruları neden dik keşitirdiğini açıklayamamıştır. Bu sonuç bir prototipi (bkz. Yu & Brewster, 2003; Yu vd., 2009) işaret etmekten ziyade, kavramsal olarak koordinat sistemine hakim olmasa da Sema'nın ön bilgilerinde kavrama ilişkin bir yapının var olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü, Sema orijin noktasının doğruların keşitirdiği nokta olduğunu açıklayabilmiştir. Sema'nın fark etmediği ön bilgisine veya prototipine göre düşünmesine dair diğer bir sonuç, nedenini açıklayamadığı halde sayı doğrusunda 0 referans noktasına göre pozitif sayıları sağ tarafa yerleştirmesidir. Dahası, pozitif ve negatif sayıların konumlarını x -ekseni için sağ-sol ve y -ekseni için yukarı-aşağı ifadeleriyle açıklamıştır. Burada sadece ön bilgilerin öğrenme yol haritasına başlangıç oluşturması (Simon, 1995) değil, aynı zamanda aparatların dik veya yatay doğrultudan başka bir konuma yerleştirmeye imkân vermemesi de materyalin öğrenme yolunun gidişatını şekillendirmesinde (Simon & Tzur, 2004) rol aldığını sonucu elde edilmektedir.

İğneli sayfa materyalinin doğru temsili aparatlarının kullanıma dair farklı sonuçlar da dikkat çekmektedir. Sema'nın iki sayı doğrusu arasında elemanları bantla eşleme yaparken seçtiği iki elemanın birbirine olan uzaklığı arttıkça referans noktası seçerek parmaklarıyla eşlemeyi bir doğru boyunca takip etmekte zorlandığı belirlenmiştir. Bu nedenle Sema sayı doğrusu temsillerini birbirine yaklaştırmak zorunda kalmıştır. Bu durum materyalin bir sınırlılığı olabilir. Ancak, bu sınırlılık gibi görünen yapı öğrenciyi farklı eşleme stratejileri düşünmek zorunda bıraktığından iki sayı doğrusu arasında eşleme yoluyla dik koordinat sisteminin inşasına temel oluşturmuştur.

Benzer şekilde materyalde yer alan doğru temsili aparatları sadece yatay ve düşey konumda tablaya yerleştirilebildiğinden, sayı doğrusu temsilleri farklı açılarla kesitirilememiş ve öğrenci dik kesişime doğru yönlendirilmiş olabilir. Ayrıca, yine eksenlerin noktaları arasındaki eşleme temsiline de Sema'nın doğru parçalarını dik kesitirmek zorunda kalması kavramsal yapının inşasına zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla, öğretim etkinliklerinde rol alan materyallerin seçimi kavramın doğasını ve inşasını destekler nitelikte olmalıdır (Agrawal, 2004; Brawand & Johnson, 2016; Dick & Kubiak, 1997; Simon & Tzur, 2004).

Burada farklı bir yorumdan daha söz etmek gereklidir. Sema'nın eşlemedeki ve sıralı ikilileri tespit etmedeki başarısı uygulama sayısı artmasından da kaynaklanabilir. Çünkü, Sema materyali kullanmaya zamanla alışmış, materyalin her noktasını dokunsal olarak inceleme fırsatı bulmuş ve zihnine yerleştirmiş olabilir. Nitekim, Sema koordinat sistemi temsiline alışana dek eşleyeceği noktaların sıralı ikili bileşenlerinin eksenler üzerindeki konumuna boncuk takarak referans noktalarını belirleyici kılma çabasıydı. Zamanla bu stratejisinden vazgeçerek önce parmaklarını doğru parçası temsili gibi kullandı ve daha sonra hiçbir desteğe ihtiyaç duymadan sezgisel olarak sadece iğneleri sayıp eşlemeyi pratikleştirdi. Benzer şekilde Toennies vd. (2011) de GYE öğrenciler için gridli bir yapı tasarlamış ve öğrencilerin uygulamadan önce bu yapıyı incelediklerinde noktaların koordinatlarını belirlerken veya noktaları işaretlerken daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Cowan (2011) ise daha genel olarak GYE olan bireylerin yararlanılacak olan somut materyalleri ders öncesinde incelediklerinde ve aşına olduklarında kavramlara dair uygulamalarda başarılarının arttığını işaret etmiştir.

Sonuçlara göre GYE bireyler için koordinat sisteminin yapılandırılmasında materyal tercihi, dokunma duyusu yardımıyla sezgisel hareketlere yer verme ve akılda tutmayı kolaylaştıracak stratejilere yer verme veya not tutmaya fırsat sunma önemlidir. Bu genel sonuç için iğneli sayfa materyalinin de rolüyle koordinat sisteminde sıralı ikilileri işaretlerken Sema'nın farklı stratejilerden yararlanması kapsayıcı bir örnektir. Sıralı ikilileri belirlerken Sema'nın kullandığı ilk strateji, işaretleyeceği noktanın apsisi ve ordinatı için eksenlere boncuk takmaktır. Bu stratejiyi Sema, iki eli yardımıyla sıralı ikilinin temsil ettiği noktayı belirlediğinden tercih etmiştir. Çünkü, böylece eşleyeceği sayıları x - ve y -eksenleri üzerinde tekrar belirlemeden sadece belirlediği noktalara dokunarak hissedebilmiştir. Sema koordinat sisteminde belirlemesi gereken nokta sayısı artınca ve iğneli sayfa materyaliyle çalışmaya aşına olunca boncuk takma stratejisini kullanmamıştır. Sonraki stratejide ise önce x -ekseninde apsisi ve sonra y -ekseninde ordinatı belirleyerek x -ekseninde apsis ile belirli doğru ($x=2$ doğrusu gibi) boyunca ordinattaki noktaya kadar parmağıyla ilerleyerek eşlemeyi belirlemiştir. Dolayısıyla, GYE öğrencinin aşinalık düzeyleri artana kadar farklı stratejiler ve uzun incelemelerle materyale tekrar dokunması gerekebilir (Cowan, 2011; Spindler, 2006; Toennies vd., 2011). Ayrıca, Sema'nın materyalin doğasıyla uyumlu geliştirdiği stratejiler, yetersizliği olmayan öğrencilerin de yanlıklarının olduğu (Tekay & Doğan, 2015) bileşenlerinden biri 0 olan sıralı ikilileri işaretlerken yaşadığı güçlüğü de ortadan kaldırmıştır. Diğer taraftan, Sema'nın sıralı ikilinin koordinatlarını karıştırması apsisin ve ordinatın eksenlerdeki

temsillerini karıştırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Ancak, ilerleyen süreçte koordinatları tekrar sorduğundan ya da kâğıttan kontrol etmek istediğinden veya sıralı ikili bileşenleri için eksenlere boncuk taktığından sadece akılda tutmasının güç olduğu anlaşılmıştır. Gerçekten, GYE bireyler için hafızada tutamamak önemli bir güçlüktür (Cahill vd., 1996).

Koordinat sistemindeki işaretli noktaların koordinatlarını belirlemesi beklendiğinde Sema, birden fazla boncuk takılıyken başlarda güçlük yaşamıştır. Bu nedenle sorgulanacak her sıralı ikili ayrı ayrı iğneli sayfada temsil edilmiş ve tek tek boncuk takılarak sıralı ikililer sorgulanmıştır. Bu sonucu ortaya çıkaran unsur Sema'nın sıralı ikileri belirlemede geliştirdiği stratejidir. Sema'nın seçtiği stratejiden dolayı iki eliyle işaretli noktadan eksenlere doğru hareket ettirmesi, koordinatları belirlerken yeniden sıralı ikili nokta temsiline dokunması gerektiğinde işaretli noktaları karıştırmasına neden olmuştur. Esasında Sema'nın bu stratejiyi seçmesi de yetersizliğinin bir ürünüdür. Nitekim GYE bireyler bütünü algılamakta güçlükler yaşadığından (Thinus-Blanc & Gaunet, 1997; Roth & Lee, 2004), bireylerin öncelikle parçaları inceleyerek bütünü algılamaları ardından parçaları yeniden incelemeleri gerekmektedir. Bu nedenle Sema işaretli noktaların hepsini inceledikten sonra bireysel incelemelere dönmektedir.

Simon ve Tzur'un (2004) kesir kavramına dair öğrenme yol haritasını inşa ettiği 'bar' materyalinin yerini bu çalışmada iğneli sayfa, köpük ve ip gibi basit somut materyaller almıştır. Bu materyallerin öğretim oturumlarında sebep olduğu güçlükler araştırmanın birer sınırlılığı değildir. Çünkü somut materyaller, tahmini öğrenme yol haritasındaki hedeflerin gerçekleştirilmesi için bir araçtır (Simon, 2017; Simon & Tzur, 2004). Örneğin; iğneli sayfa tablasına koordinat sistemini konumlandırırken eksenlerdeki iğne sayısının belirlenen birime göre eşlenecek eleman sayısına göre yetersiz olması bir sınırlılık olarak algılanabilir. Ancak, bu yetersizlik öğrencinin her örnek için birim ve iki küme arasındaki eşleme kavramlarını tekrar etmesi deneyimini ve kavrayışını artırmıştır. Diğer taraftan, Sema'nın yatay ve dikey eksenleri konumlandırırken doğru temsili aparatları tablaya yerleştirme sırasını merak etmesinin bir yanlıya sebep olacağı düşünülebilir. Ancak, aparatların üst üste orijinde kesişmesi GYE öğrenciler için orijini ayırt edici bir kabarıklık sağlamıştır. Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde; yararlanılan materyalin öğrenme yol haritasındaki önemi, GYE öğrencilerin bilişsel süreçleri incelenirken yetersizliği olmayan öğrencilere göre daha fazla öne çıkmaktadır. Ayrıca, iğneli sayfa materyalinin tasarlanan öğretim etkinlikleri için kullanışlı olması tahmini öğrenme yol haritasındaki hedeflere erişme başarısını artırmıştır. Gerçekten, Cowan'ın (2011) GYE bireylerle çalışmasındaki sonuçların aksine, Sema koordinat sisteminde noktaları işaretlerken ve işaretli noktaların koordinatlarını belirlerken başarılı olmuştur.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Şimdiki araştırma GYE bireylerin grafik temsili kavrayışlarına ilişkin yürütülmüş kapsamlı bir araştırmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Koordinat sisteminin

inşasının başlı başına incelenmesi gereken esas kavramlardan biri olması (Argün vd., 2014), GYE öğrencilere matematik eğitimine ilişkin araştırmaların söylemler, dokümental unsurlar ve materyal desteği (Dick & Kubiak, 1997; Spindler, 2006) gibi derinlemesine incelenmesi gereken zengin bulgular sunması ve öğrenme yol haritası için kavramsal odaklanmanın gerekliliği (Simon, 1995; Simon & Tzur, 2004) araştırmayı sınırlandırmayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma koordinat sisteminin inşasına odaklanarak kümelerin elemanları arasında eşleme veya grafik temsili gibi ilişkili kavramları ele almamıştır. Bu sınırlandırma yoluyla sonuçlarda, hem GYE öğrencilerin düşünme süreçleri daha iyi yordanması hem de ilerleyen araştırmalara temel teşkil edecek ipuçları ortaya çıkarılması mümkün olmuştur. Böylece, koordinat sistemi ve ilişkili kavramlar için öğretim programı ve materyal tasarlama, ders planı geliştirme ve değerlendirme süreçleri için öğretmenlere, uzmanlara ve araştırmacılara kılavuz niteliğinde sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Öğretim oturumlarında bir destek eğitim aracından yararlanılacak ise uygulamadan önce GYE öğrencilerin materyali incelemesi uygulamalara katılımı artıracak ve kavrayışlarını destekleyecektir (Cowan, 2011; Toennies vd., 2011). Nitekim katılımcının iğneli sayfa materyaliyle deneyimi arttıkça sıralı ikilileri belirlemede ve işaretlemede daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, koordinat sistemini temsil etmesi için seçilen somut materyali de GYE öğrencilerin önce incelenmesi orijini ve sıralı ikilileri belirleme başarılarını artıracaktır. Ancak, basit önlemlerle bertaraf edilebilecek materyalin yapısından kaynaklanan güçlükler de söz konusu olabilir. Örneğin; öğrenciler iğneli sayfa materyalinde orijini belirlerken güçlükler yaşayabilir. Eğer bu güçlük kesişim noktasının 0 referans noktasında gerçekleştiğinin açıklanmasıyla çözüme ulaşmayacaksa, öğrencinin dokümental olarak orijini hissedememesinden kaynaklanmış olabilir. Bunun için koordinat sisteminin inşasında tablaya önce x -ekseni ve sonra y -ekseni konumlandırılmalıdır. Böylece, GYE öğrenciler orijinde oluşan kabarıklık yapıdan (0, 0) noktasını parmaklarıyla dokunarak kolayca hissedebileceklerdir. Sıralı ikililerin belirlenmesinde ise başlangıç uygulamalarında doğru parçası aparatlarını kullanmaları, öğrencilerin eşlemeleri temsil etmedeki anlamalarını güçlendirmesi beklenir. Bununla birlikte, sıralı ikililerin apsisi ve ordinatı için farklı bir boncuk aparatından yararlanılarak işaretlenmeleri, GYE öğrencilerin sıralı ikilileri belirlemesini kolaylaştırabilir. Materyalin nokta temsili için kullanılan boncuk aparatından farklı boncukların seçilmesi, öğrencinin işaretli noktalarla bu noktaların apsis ve ordinatlarını karıştırmasını önleyecektir. Dahası, sıralı ikililerin belirlenmesinde GYE öğrencilerin parmaklarını doğru parçası temsili yerine kullanması, noktaların koordinatlarını sezgisel olarak belirlemelerine yardımcı olacaktır. Daha sonraki uygulamalarda öğrenci boncuk aparatlarını kullanmasına gerek kalmadan noktaları belirleyebilecektir. Buna göre, GYE öğrenciler için tahmini öğrenme yol haritaları sadece bilişsel süreçlere, söylemelere veya denklemlere dair hedefleri değil dokümental ve betimsel unsurlara ilişkin hedefleri de içermelidir. Örneğin; öğrencinin ‘sıralı ikili temsili parmaklarını referans olarak kullanması’ veya ‘öğrencinin elini tutarak koordinat sisteminin tanıtılması ve betimlenmesi’ gibi hedeflere yer verilmelidir.

Sonuçlara göre, GYE öğrencilerin eksenler üzerindeki $(x, 0)$ ve $(0, y)$ gibi bileşenlerinden biri 0 olan noktaları belirlemede güçlük yaşamaları olasıdır. Bunun için, uygulamalarda sayı doğruları üzerindeki noktaların koordinatlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Koordinat sistemi inşasında sıralı ikili kavramının tanıtımı incelenirken eksenler üzerindeki noktaların koordinatları önemle belirtilmelidir. Bu nedenle tahmini öğrenme yol haritasına ‘sayı doğrusu üzerindeki noktaların koordinatlandırılması’ hedefinin eklenmesi bir gerekliliktir. Dolayısıyla öğretim uygulamalarında sayı doğrusu üzerindeki noktaların düzlemde yatay eksende $(x, 0)$ ve düşey eksende $(0, y)$ olduğu üzerinde durulmalıdır.

İlkokul ve ortaokul düzeylerinde öğretim programlarında (MEB, 2018a, 2018b) koordinat sistemi kavramının bu araştırmada olduğu gibi sayı doğrusu, birim, eşleme fikirlerine dayalı inşa edilmediği dikkat çekicidir. Ayrıca, kümeler arasındaki eşlemeleri temsil ederek sıralı ikilileri elde etme fikri de öğretim programlarında yer bulamamıştır. Ancak sonuçlara göre GYE öğrenciler için bu fikirlere dayanarak tahmini öğrenme yol haritasına göre tasarlanan öğretim oturumları koordinat sistemi kavramına ilişkin kavrayışı artırmıştır. Benzer şekilde tasarlanan hedef dizisinin yetersizliği olmayan veya az gören öğrencilerle takip edilerek gerçekleştirilecek öğretim deneyleri kaynaştırma sınıflarında koordinat sisteminin öğretimi ve materyallerin rolü hakkında önemli sonuçlar sunacaktır. Diğer taraftan, koordinat sisteminin sayı doğrularıyla inşa edilmesi ve böylece eksenlerin sayı kümeleri temsili olduğu fikrinin kavranması grafik temsili kavramının öğretimi için bazı ön bilgiler kazandırmaktadır: eksenleri konumlandırabilme, birim belirleyebilme, birime göre eksenleri ve düzlemi koordinatlandırabilme, eksenler arasında eşleme yapabilme. Dolayısıyla Friedlander ve Tabach’ın (2001) görsel temsiller için dezavantaj olarak ele aldığı cetvelleme kriterlerinin, esasında ilişkilerin görsel temsilini anlamaya katkı sunduğunu söyleyebiliriz. Böylece, ileriki kazanımlarda yer alan grafik kavramının öğrenilmesi için de önemli bir zemin oluşturulmuş olacaktır.

Teşekkür

Araştırmaya burs desteği sağlayan TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan (Karar tarihi: 14.05.2018-E.76241) etik kurul onayı alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Agrawal, S. (2004). *Teaching mathematics to blind students through programmed learning strategies*. Abhijeet Publications.
- Aktaş, F. N. (2020). *Görme engelli öğrencilerin cebirsel düşünme süreçlerinin incelenmesi: Öğrenme yol haritaları* (Tez Numarası: 611057) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, F. N., & Argün, Z. (2021). The needs and problems of individuals with visual impairment in mathematics education: The context of algebraic concepts. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(3), 699-723. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.750682>
- Arieli-Attali, M., Wylie, E. C., & Bauer, M. I. (2012). *The use of three learning progressions in supporting formative assessment in middle school mathematics* [Paper presentation]. In annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, P., & Akça-Bayar, S. (2017). Görme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. In H. Gürgür, & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* [Hearing and visual impairment] (pp. 128-151). Pegem Akademi.
- Battista, M. T. (2004). Applying cognition-based assessment to elementary school students' development of understanding of area and volume measurement. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 185-204.
- Barrett, J. E., Sarama, J., Clements, D. H., Cullen, C., McCool, J., Witkowski-Rumsey, C., & Klanderma, D. (2012). Evaluating and improving a learning trajectory for linear measurement in elementary grades 2 and 3: A longitudinal study. *Mathematical Thinking and Learning*, 14(1), 28-54. <https://doi.org/10.1080/10986065.2012.625075>
- Beswick, K. (2011). Positive experiences with negative numbers. *Australian Association of Math Teachers*, 67(2), 31-41.
- Brawand, A., & Johnson, N. (2016). Effective methods for delivering mathematics instruction to students with visual impairments. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 6(1). <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir16/jbir060101.html>
- Buhagiar, M. A., & Tanti, M. B. (2013). Working toward the inclusion of blind students in Malta: The case of mathematics classrooms. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 59-78.
- Bülbül, M. Ş. (2013). Görme engelli öğrenciler ile grafik çalışırken nasıl bir materyal kullanılmalıdır. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Bülbül, M. Ş., Garip, B., Cansu, Ü., & Demirtaş, D. (2012). Görme engelliler için matematik öğretim materyali tasarımı: İğneli sayfa. *İlköğretim Online*, 11(4), 1-9.
- Cahill, H., Linehan, C., McCarthy, J., Bormans, G., & Engelen, J. (1996). Blind and partially sighted students' access to mathematics and computer technology in Ireland and Belgium. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(4), 105-114. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000206>

- Cansu, Ü. (2014, 20-21 March). *Perception of visually impaired students equal sign and equality* [Paper presentation]. International Conference New Perspectives in Science Education, Italy. <https://books.google.com.tr/books>.
- Cansu Kurt, Ü. (2015). Görme engelliler ve matematik eğitimi. *Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi*, 1(1), 21-28. <http://fizikli.com/journal/3.pdf>.
- Capraro, M. M., Kulm, G., & Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics*, 105(4), 165-174. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2005.tb18156.x>
- Chew, Y. C., Tomlinson, B. J., & Walker, B. N. (2014). *Graph and number line input and exploration (GNIE) tool technical report*. Georgia Institute of Technology. <https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/51943/GNIETechnicalReport.pdf?sequence=1&isAllowed=y> on Agus 2019.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 81-89.
- Cobb, P. & Steffe L. P. (1983) The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(2), 83-94.
- Confrey, J., Maloney, A., Nguyen, K., Wilson, P.H., & Mojica, G. (2008). *Synthesizing research on rational number reasoning*. Working Session at the Research Pre-session of the National Council of Teachers of Mathematics, Salt Lake City, UT.
- Cowan, H. (2011). *Knowledge and understanding of function held by students with visual impairments* [Thesis number 3493370]. [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest.
- Dick, T., & Kubiak, E. (1997). Issues and aids for teaching mathematics to the blind. *The Mathematics Teacher*, 90(5), 344-349. <https://doi.org/10.5951/MT.90.5.0344>
- Edwards, A. D., & Stevens, R. D. (1994). *A multimodal interface for blind mathematics students*. INSERM'94, 97-104.
- Edwards, A. D., Stevens, R. D., & Pitt, I. J. (1995). *Non-visual representation of mathematical information*. University of York.
- Enç, M. (2005). *Görme özürlüler gelişim, uyum ve eğitimleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Friedlander, A., & Tabach, M. (2001). Promoting multiple representations in algebra. In A. A. Cuoco (Ed.), *The roles of representation in school mathematics* (pp. 173-185). National Council of Teachers of Mathematics.
- Goldreich, D. & Kanics, I. M. (2003). Tactile acuity is enhanced in blindness. *Journal of Neuroscience*, 23(8), 3439-3445. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-08-03439.2003>
- Groenvelde, M. (1993). Effects of visual disability on behaviour and the family. In A.R. Fielder, A.B., Best, & M.C. Bax, (Eds.), *The management of visual impairment in childhood* (pp. 64-77). Cambridge University Press.
- Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. In H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* (pp. 151-184). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Haber, R. N., Haber, L. R., Levin, C. A., & Hollyfield, R. (1993). Properties of spatial representations: Data from sighted and blind subjects. *Perception & Psychophysics*, 54(1), 1-13. <https://doi.org/10.3758/BF03206932>
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2017). Opinions of preservice teachers about special education course and mathematical applications in inclusive education. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 119-158. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.78>
- Horzum, T. (2016). Total görme engelli öğrencilerin perspektifinden üçgen kavramı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 275-295.
- Horzum, T. & Arikan, A. (2019). Understanding the polygon with the eyes of blinds. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 116-134. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.8>
- Horzum, T. & Bülbül, M. Ş. (2017). Görme engelliler için bir geometri öğretim materyali: Geometri kafesi. *Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi*, 3(1), 1-15. <http://fizikli.com/journal>.
- Karshmer, A. I., Gupta, G., & Pontelli, E. (2007, July 7-9). *Mathematics and accessibility: A survey* [Paper presentation]. In Proc. 9th International Conference on Computers Helping People with Special Needs (Vol. 3118, pp. 664-669). <https://www.utdallas.edu/%E2%88%BCgupta/mathaccsurvey.pdf>
- Kay, D. C. (2001). *College geometry: A discovery approach* (2nd Edit.). Adison Wesley.
- Klingenberg, O. G., (2007). Geometry: Educational implications for children with visual impairment. *Philosophy of Mathematics Education (Special Issue on Social Justice, Part 1)*, 20, 1-15. <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome20/index.htm> on 10 Now 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi eğitim programı (görme engelli için)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *İlköğretim matematik (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Okcu, B., Yazıcı, F., & Sözbilir, M.(2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83. <https://doi.org/10.17539/aej.57861>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

- Roth, W.M., & Lee, Y. J. (2004). Interpreting unfamiliar graphs: A generative, activitytheoretic model. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 265-290. <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000049276.37088.e4>
- Shanty, N. O. (2016). Investigating students' development of learning integer concept and integer addition, *Journal on Mathematics Education*, 7(2), 57-72. <https://doi.org/10.22342/jme.7.2.3538.57-72>
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 114-145. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.26.2.0114>
- Simon, M. A. (2000). Research on the development of mathematics teachers: the teacher development experiment. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp.335-359). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Simon, M. A. (2017). *Learning through activity: a developing integrated theory of mathematics learning and teaching [Paper presentation]*. The 10th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Dublin, Ireland.
- Simon, M. A., & Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: An elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104.
- Simmons, G. F. (1996). *Calculus with analytic geometry* (Second edition). The McGraw-Hill Companies.
- Spindler, R. (2006). Teaching mathematics to a student who is blind. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 25(3), 120-126. <https://doi.org/10.1093/teamat/hri028>
- Steffe, L. P. (1991). The constructivist teaching experiment: Illustrations and implications. In E. V., Glasersfeld (Ed.), *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 177-194). Springer Netherlands.
- Steffe, L. P. (2004). On the construction of learning trajectories of children: The case of commensurate fractions. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 129-162.
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In A. E., Kelly, & R. A., Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education*, (pp. 267-306). Routledge.
- Stevens, R. D., Edwards, A. D., & Harling, P. A. (1997). Access to mathematics for visually disabled students through multimodal interaction. *Human-Computer Interaction*, 12(1), 47-92.
- Tall, D., & Bakar, M., (1991). *Students' mental prototypes for functions and graphs*. In F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings of the 15th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. I, pp. 104-111). Assisi, Italy.
- Thinus-Blanc, C., & Gaunet, F. (1997). Representation of space in blind persons: Vision as a spatial sense?. *Psychological Bulletin*, 127(1), 20-42. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.20>

- Tekay, T., & Doğan, M. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemlerin grafikleri ile ilgili soruları çözmeye becerilerinin değerlendirilmesi. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 0-0.
- Toennies, J. L., Burgner, J., Withrow, T. J., & Webster, R. J. (2011). *Toward haptic/aural touchscreen display of graphical mathematics for the education of blind students* [Paper presentation]. In 2011 IEEE World Haptics Conference (pp. 373-378).
- Warren, D. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge University Press.
- Van Scoy, F., McLaughlin, D., & Fullmer, A. (2005). *Auditory augmentation of haptic graphs: Developing a graphic tool for teaching precalculus skill to blind students* [Paper presentation]. The 11th Meeting of the International Conference on Auditory Display (Vol. 5).
- Yu, W., & Brewster, S. (2003). Evaluation of multimodal graphs for blind people. *Universal Access in the Information Society*, 2(2), 105-124.
- Yu, P., Barrett, J., & Presmeg, N. (2009). Prototypes and categorical reasoning: a perspective to explain how children learn about interactive geometry. In Craine, T.V. (Ed.), *Understanding geometry for a changing World* (pp. 109–126). Seventy-first Yearbook, National Council of Teachers of Mathematics.
- Zebehazy, K. T., Zigmond, N., & Zimmerman, G. J. (2012). Performance measurement and accommodation: students with visual impairments on Pennsylvania's alternate assessment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600103>
- Zorluoğlu, S., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682. <https://doi.org/10.24315/trkefd.279369>

Extended Abstract

Individuals with disabilities in inadequate educational environments need teaching practices designed in accordance with their qualifications. However, there are no appropriate curricula, course materials and assessment processes to meet the needs of students with visual impairment, who are among these students with special needs (Zorluoğlu & Sözbilir, 2017). Although there are special education institutions with support education practices, these institutions do not have the curriculum and teacher equipment to provide advanced mathematics education (Aktaş & Argün, 2021; MoNE, 2014). Therefore, by examining the learning processes of individuals with visual impairment, there is a need for clues that will guide the relevant institutions in designing curricula, teachers and researchers in practice, designing lessons and materials. For this, there is a need to predict the learning learning trajectories of students with visual impairment.

Although they present different theoretical approaches, researchers agree that learning trajectories can be obtained through activities based on hypothetical instructional sequences (Simon, 1995), interactions in classroom practice (Steffe,

2004) and concept-oriented instructional sequences (Clements & Sarama, 2004). Therefore, a learning trajectory can be explained as a mapping of the development of mathematical concepts and skills and a description of the learner's thinking and learning in a particular mathematical subject area.

For the coordinate system, the perceptions, conceptions, misconceptions and difficulties of individuals with visual impairment also make it possible to predict the hypothetical learning trajectory (Simon, 1995; Steffe & Thompson, 2000). Similarly, the difference in utilising the senses in comprehension requires more cognitive effort. For example, it is easy to visually perceive the slope of a line showing a linearly increasing relationship in a coordinate system. However, listening to the verbal description of the coordinate axes and the line or following by touching the relief lines requires cognitive effort (Dick & Kubiak, 1997). Cowan (2011) found that university students with visual impairment have difficulties in determining points in the coordinate system and prefer to work with concrete materials. Accordingly, in the present study, the needle page material was used in the design of the hypothetical learning trajectory because it was designed with students with visual impairment in mind, it was shaped by comparing it with other similar simple concrete materials, it was portable, economical, flexible in use, and most importantly, it was easily accessible by mathematics teachers and students. The aim of the research is to investigate the conceptions, thinking and learning processes of students with visual impairment regarding the construction of the coordinate system with concrete material-supported hypothetical learning trajectories.

Since the aim of this study was to investigate a student's cognitive structures related to a mathematical concept (Cobb & Steffe, 1983), the research was designed as a teaching experiment. A teaching experiment is an effective technique that provides an opportunity to examine the development of an individual or a concept through a process and to create a model with interpretation (Steffe & Thompson, 2000). Since the study will be conducted with a blind student who lost his/her sight before gaining mathematical comprehension competence (either congenitally or in early childhood), the participants were determined by criterion sampling method. Sema (code name) completed primary and secondary school at the school for the visually impaired and has been continuing support education practices at the special education centre for nine years. In the mainstreaming school where she is educated, the individualised education programme designed for her is not implemented as individual lessons are not offered in the support education room. Sema takes notes using a Braille tablet and pen. She does not use voice recording and screen reader programmes. The data collection tools of the study are; (i) pre-interview aiming to reveal students' pre-knowledge, (ii) weekly clinical interviews (teaching sessions), (iii) teaching activities/steps discussed in clinical interviews, and (iv) video recordings of teaching sessions. The research data were analysed using ongoing and retrospective analysis methods.

According to the hypothetical learning trajectory, there was a difference only in the ordering of the objectives of 'marking the point whose coordinates are given' and

'explaining ordered pairs' in Sema's learning trajectory. This result is noteworthy since the learning trajectory provides a basis for curriculum development (Barrett et al., 2012; Clements & Sarama, 2004), assessment tools (Battista, 2004) and the design of supportive educational tools (Simon & Tzur, 2004).

Sema achieved the goal of marking points in a coordinate system before explaining ordered pairs due to her level of readiness. Sema found it challenging to explain abstract concepts such as ordered pairs, represented symbolically, due to the lack of her learning background on the coordinate system. The hypothetical learning trajectory goals were determined based on this idea in the current study. The difference in goal sequencing is due to Sema's difficulty in interpreting the symbolic representation, not her pre-knowledge of the concept.

The dots on the line apparatus of the needle page and the needles on the tray established a clear mapping between dots and numbers, thereby preventing any difficulties in perceiving the concepts. The role of the needle page material in thought processes was also evident in Sema's idea of mapping 0 to the centre and the dots on the line apparatus to integers. Since she was able to determine the length of the line segment apparatus by accepting the length between the needles as the standard unit, she determined the length of the line apparatus designed with the same material and determined the midpoint of the apparatus to map 0. Examining the instructional material before starting the practice with a supporting instructional tool in the instructional sessions not only increases their participation in the practices but also supports their understanding (Cowan, 2011; Toennies et al., 2011). Indeed, it was found that the more experience participants had with the needle page materials, the more successful they were at identifying and marking ordered twos. Therefore, the prior exploration of concrete materials representing the coordinate system by visually impaired students will pave the way for them to be successful in identifying the origin and ordered pairs.

Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği Geliştirme*

Osman Turhan**, Bayram Baş***

Makale Geliş Tarihi:30/10/2023

Makale Kabul Tarihi:21/11/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1383450

Öz

Bu çalışmada Bloom taksonomisini, edebiyat kuramlarını ve eleştirel düşünme standartlarını temel alan analitik edebiyat eleştirisi rubriği geliştirilmiştir. Analitik rubrik ile roman veya uzun hikâye türündeki eserlerin bölümlerine/kesitlerine ilişkin cümle ve paragraf boyutundaki yanıtların puanlanması amaçlanmaktadır. 4'lü likert ölçeği tipinde hazırlanan rubriğin kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere beş maddesi bulunmaktadır. Kavrama maddesi hikâyenin yüzeysel yapısını anlama, alımlama maddesi hikâye ve okur arasında etkileşim kurma, analiz ve sentez maddesi hikâyenin derin yapısını anlama ve değerlendirme maddesi hikâyenin yargılanması hakkındadır. Rubriğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve rubriğin geneline ilişkin kapsam geçerlik indeksi 1,00 olarak hesaplanmıştır. Rubriğin maddelerine ve geneline ilişkin puanlayıcılar arası korelasyon katsayıları $r > ,79$ (en düşük değer), tek puanlayıcı korelasyon katsayıları $r > ,88$ (en düşük değer) olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin minimum değerinin üstünde olması ve sınıf içi korelasyon katsayılarının mükemmel uyuma işaretmesi rubriğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.


Anahtar Kelimeler: Analitik rubrik, Bloom taksonomisi, edebiyat eleştirisi, edebiyat kuramları, eleştirel okuma


Critical Reading Based Literary Criticism Rubric Development

Abstract

In this study, an analytical literary criticism rubric based on Bloom's taxonomy, literary theories and critical thinking standards was developed. The aim of the analytical rubric is to score sentence and paragraph-level answers regarding the chapters/extracts of novels or novellas. This rubric was prepared in a 4-point Likert scale type, and has five items: comprehension, reception, analysis, synthesis, and evaluation. The comprehension item is about understanding the surface structure of the story, the reception item is about establishing interaction between the story and the reader, the analysis and synthesis items are about

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir ve 26-28 Ekim 2023 tarihleri arasında Erzurum'da düzenlenen Cumhuriyet'in Yüzüncü Yılında Bilge Kağan'dan Atatürk'e Uluslararası Türkçe ve Türk Edebiyatı Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, osmant@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4800-5786 

*** Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, bbas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3569-9395 

Kaynak Gösterme: Turhan, O., & Baş, B. (2023). Eleştirel okuma temelli edebiyat eleştirisi rubriği geliştirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1460-1483.

understanding the deep structure of the story, and the evaluation item is about judging the story. The content validity rate for the items of the rubric and the content validity index for the entire rubric were calculated as 1.00. The inter-rater correlation coefficient for the items and the entire rubric was calculated as $r > .79$ (lowest value), and the single-rater correlation coefficient was calculated as $r > .88$ (lowest value). The rubric is valid and reliable on the grounds that the content validity ratio and content validity index are above the minimum value, and the intra class correlation coefficient indicates perfect agreement.

Keywords: *Analytical rubric, Bloom's taxonomy, literary criticism, literary theories, critical reading*

Giriş

Edebiyat, yaşantılar ve hayal gücünden doğan gerçekliği estetik şekilde anlatma sanatıdır. Edebiyat bilimi; edebiyatın kuramlarını, tarihi gelişimini, çözümleme ve alımlama yöntemlerini, değerlendirme olgusunun dayandığı ilkeleri, yaratıcılık-üreticilik sürecini belgelere dayandırarak araştıran bilim dalıdır (Aytaç, 2009). Edebiyat eleştirisi ise edebiyat biliminin sunduğu yöntemsel imkanların edebî bir metin üzerinde pratik edilmesi, edebî bir yapının lüzumlu görülen yönleriyle çözümlenmesi, yorumlanması ve değerlendirmesidir. Buna göre edebî eserleri, belli yöntemlere bağlı kalarak ve olabildiğince objektif bir biçimde araştıran, inceleyen kişi edebiyat eleştirmeni; sahip olduğu bilgi ve tecrübe birikimini birtakım pedagojik metotlar çerçevesinde öğrencilerine aktarmaya çalışarak onları eğitmeyi amaçlayan kişi ise edebiyat eğitimcisidir (Çetişli, 2006). Edebiyat eğitimcisine bilimsel, eleştirici, yaratıcı düşünme yollarını kazanmış, arayan, sorgulayan, eleştiren, karşılaştırmalar yapan, sebep-sonuç ilişkilerini bulan, çözümleyen, birleştiren, kazandığı davranışları ve birikimi gündelik hayata aktarabilen, milli değerlere saygılı, evrensel değerleri özümsemiş, kendisini rahatlıkla ifade edebilen, dil becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme sorumluluğu yüklenmektedir (Güzel, 2006). Sanattan eğitime ilerleyen bu süreçte etkin ve önemli rol oynayan edebiyat eleştirisi, edebiyat biliminde amaç, edebiyat eğitiminde araç işlevi görmektedir.

Edebiyat eleştirisi edebî bir metnin noksan taraflarını açığa çıkartma uğraşı değildir. Edebî bir metnin hem kuvvetli ve hem zayıf yönlerini açığa çıkartmak, metni yargılamak veya metin hakkında hüküm vermek ise edebiyat eleştirisinin son safhasıdır. Eleştiri metin tahlilini içine alan iki bileşenli bir süreçtir. Bu iki bileşeni okuma düzeyi (derinlik) ve okuma perspektifi (genişlik) şeklinde sınıflamak mümkündür. Daha önce değinildiği üzere edebiyat eleştirisi yorumlama, analiz etme ve değerlendirme gibi okuma düzeyleri gerektirmektedir (Gillespie, 2010). Okur edebî metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri, metnin düzenleniş biçimini, yazarın anlatım biçimini ayırt etmeye çalışırken analitik düşünür; metni ve yazarın metinde bıraktığı boşlukları anlamaya, çözümlemeye çalışırken sezme, kestirme gücünü işletir; metinde anlatılanları yorumlamaya, değerlendirmeye çalışırken de eleştirel bir tutum içine girer (Silahsızoğlu, 2007). Bu okuma becerileri birçok taksonominin üst basamağında (analitik, eleştirel, derin okuma vb.) yer

almaktadır (Applegate vd., 2002; Day & Park, 2005; Krathwohl, 2002; Pearson & Johnson, 1978; Robinson, 1968). Taksonomik yapı gereği, üst düzey becerileri kullanabilmek için öncelikle alt düzey (bilme, kavrama, uygulama vb.) anlama becerileri işe koşulmalıdır. Örneğin edebî bir karakterin kişilik özelliklerini listelemeden psikolojik tahlilini yapmak, kurgusal olayları özetlemekten yaşanan çatışmayı çözümlenmek, tekrarlayan motifleri belirlemeden temayı tespit etmek, edebî araçlarla ilgili terimleri bilmeden dil ve üslup hakkında çıkarım yapmak, kültürel ön bilgiye sahip olmadan kurgunun metinlerarası anlamını keşfetmek mümkün değildir. Okuma perspektifini ise edebiyat kuramları oluşturmaktadır. Edebiyat kuramlarıyla edebî bir eser çok boyutlu bakış açısıyla (metin, yazar, toplum, okur odaklı) incelenmekte, eserin farklı bağlamları açığa çıkartılmakta ve eserin çok anlamlılığı keşfedilmektedir. Bakış açılarından birinin veya birkaçının kullanılması eseri bir yönüyle eksik bırakacağı için eserin mümkün olduğunca geniş bir perspektifle bütüncül şekilde çözümlenmesi gerekmektedir (Karadeniz & Gürsoy, 2014). Çünkü edebî bir eser başlı başına bir ürün olmakla birlikte yazarın kişiliğinden, başka yazarların eserlerinden, dönemin politik, sosyal, kültürel arka planından süzülerek yaratılmıştır ve okurun zihnine, aldığı kadarıyla varlığını-anlamını devam ettirmektedir. Edebiyat eleştirisinde okuma düzeyleri genellikle Bloom Taksonomisine göre belirlenmektedir (Demirbükten, 2019; Prinsen, 2017; Seçmen, 2019; Ungan, 2007; Yıldız, 2007). Edebiyat kuramları ise ağırlıklı olarak yeni/formal eleştiri, alımlama/okur tepkisi eleştirisi, psikanalitik/psikolojik eleştiri, marksist eleştiri, feminist eleştiri, biyografik eleştiri, metinlerarası eleştiri ve tarihsel eleştiri şeklinde çeşitlenmektedir (Appleman, 2015; Gillespie, 2010; Latrobe & Drury, 2009; Soter, 1999; Tyson, 2006, 2011). Bu iki bileşen (okuma düzeyi ve okuma perspektifi) farklı formasyonlarla birbirine bağlanmaktadır. Ancak genellikle edebiyat kuramları, okuma düzeylerine gömülmektedir (Demirbükten, 2019; Seçmen, 2019; Ungan, 2007; Yıldız, 2007).

Edebiyat eğitiminde -öğretiminde- geleneksel ve modern olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Geleneksel modelde edebiyat tarihi, yazarın hayatı, edebiyat kuramları, edebiyat terimleri hakkında teorik bilgi aktarılır ve ezberletilir; formal/yeni eleştiri kuramının perspektifiyle olay örgüsü, karakter, tema ve dil ve üslup gibi temel edebiyat unsurları açıklanır; öğretilen bu bilgiler kapsamında sınırlı metin tahlilleri yapılır. Bu yaklaşım genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı için öğrenci okuduklarıyla anlamlı bağlantı kuramaz, edebiyat eserini keşfedemez, eleştiri metodolojisini öğrenemez, eseri yorumlayamaz ve edebiyata yönelik olumsuz tutum geliştirir (Beach vd., 2011; Gökalp Alpaslan, 2000; Showalter, 2002). Edebiyat eleştirisini arka plana atan bu yaklaşım, edebiyatın doğasına aykırı olup öğrencilerin yorum gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini sınırlamaktadır. Bu nedenle edebiyat eğitiminde modern yaklaşım benimsenmeli ve öğrencilere edebiyatın çok anlamlı olduğu, eseri anlamlandırmanın farklı metodlarının olduğu gösterilmeli, öğrencinin kendi yorumunu yapmasına, kendi anlamasını gerçekleştirmesine (Taşdelen, 2006) ve eleştiri sürecinde etkin olmasına izin verilmelidir (Günay, 2006). Öğrencinin edebî bir eseri yeni eleştiri, yapısalcılık, hermeneutik, metin dilbilim, dilbilim, göstergebilim,

anlambilim, stilistik vb. metoduyla sistematik biçimde ve bir bütün olarak çözümlenmesine; eseri içerik, yapı, dil ve üslup bakımından anlamasına, değerlendirmesine ve anlatmasına fırsat verilmelidir (Çetişli, 2006). Özellikle yeni eleştiri, feminist, marksist, okur tepkisi gibi metin, okur, yazar ve toplum bağlamını temsil edecek eleştiri kuramlarının birlikte işe koşulmasına, bakış açısını genişletmeye dikkat edilmelidir (Appleman, 2015; Skerrett & Warrington, 2018). Eleştiri sürecinde öğrenciye ipuçları sunulmalı, yönlendirmeler yapılmalı ve öğrencinin tartışma, soru-cevap, araştırma tekniklerinden faydalanması sağlanmalıdır (Güzel, 2006). Özetle modern edebiyat eğitimi, üst düzey okuma becerilerinin kullanılmasını, edebiyat kuramlarının metinlere uygulanmasını ve yapılandırmacı eğitim ortamını gerektirmektedir.

Her disiplinde olduğu gibi edebiyat eğitimi de ölçme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Geleneksel edebiyat eğitiminde, ölçme değerlendirme aracı olarak genellikle çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler ve yazılı sınavlar kullanılarak teorik bilgiler veya alt düzey bilişsel beceriler ölçülmekte ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapılmaktadır (Demiral, 2011). Bu yaklaşım öğrencinin edebiyatta tek bir doğrunun olduğunu düşünmesine neden olup yazılı ve sözlü anlatım ile yorumlama becerisinin körelmesine neden olmaktadır (Işıksalan, 2011). Modern edebiyat eğitiminin başarı kıstası şairlerin ve yazarların özgeçmişlerini, yazmış oldukları eserlerin isimlerini, hangi akım içinde yer aldıklarını ve hangi tarihlerde yaşayıp öldüklerini bilmek değil; yapıtların dünyasına girmek, anlam dünyalarını keşfetmek, onlar üzerine yorum yapabilmek ve edebiyat tarihi içindeki yerlerini karşılaştırmalı olarak belirleyebilmektir (Taşdelen, 2006). Bu kıstasa en iyi uyum sağlayan ölçme aracı ise uzun yanıtlı açık uçlu sorulardır. Edebiyat eleştirisini, bilgiden değerlendirmeye kadar tüm bilişsel basamakları ve edebiyat kuramlarının terimlerini, metotlarını, önermelerini içerdiği için edebiyat eleştirisini sırasında teorik bilgi de ölçülmektedir. Bu nedenle edebiyat eleştirisine hazırlık amacıyla kısa cevaplı ve kapalı uçlu sorular da ölçmeye dahil edilmektedir. Değerlendirme sürecinde ise rubriklerin (dereceli puanlama anahtarları) yoğun şekilde kullanıldığı görülmektedir. (Applegate vd., 2002; Aslan & Bayraktar, 2017; Beach, 2014; Beyreli & Arı, 2009; Göçer, 2014; Hillocks, 1980). Çünkü rubrikler her öğrenciyi aynı/benzer eser üretmeye zorlamaz, tam aksine onların yaratıcılık ve özgün düşünce üretme yeteneklerini bastırmadan, öğrenme ve öğretme amaçlarına uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerine ve değerlendiren kişinin de esere daha nesnel yaklaşabilmesine zemin hazırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Ancak edebiyat eleştirisinde nesnellik sorunu vardır: Edebiyat metni nesnel şekilde yorumlanabilir mi, edebiyatın yorumu nesnel bir şekilde değerlendirebilir mi? Edebiyat yorumu edebiyat biliminin kapsamına girmektedir. Geleneksel kuramlar (formal/yeni eleştiri, rus biçimciliği vb.) nesnel yoruma ulaşmaya çalışırken, modern kuramlar (okur tepkisi eleştirisini, yeni tarihsel eleştiri vb.) metnin yorumunu öznelik üzerine inşa eder. Modern kuramlara göre öznel yorumlara nesnel ölçütler geliştirilemez. Edebiyat yorumunun değerlendirilmesi ise edebiyat eğitimiyle

alakalıdır. Eğitim, amaçlanan bilgi veya beceri çıktılarının gerçekleşme durumunun nesnel şekilde denetlendiği bir disiplin olduğu için edebiyat eğitiminin de nesnel ölçütlere göre gerçekleştirilmesi ve denetlenmesi gerekmektedir (Sayın, 1995). Buna göre edebiyat eğitimi hermeneutik yaklaşımla gerçekleştirilecekse edebiyat yorumu için yaratıcılık, özgünlük, sıra dışılık vb. şekilde başarı ölçütü oluşturulabilir (Taşdelen, 2006). Bu örnekte olduğu gibi öznel yorumlara nesnel ölçütler getirilebilir. Nitekim rubrikler edebiyat eğitiminde subjektif değerlendirme işleviyle kullanılmaktadır. Bu tür rubrikler, belirli bir düzeyde nesnellik (objektiflik) yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Rcampus, t.y.). Buna paralel olarak edebiyat eğitimine ilişkin rubriklerde puanlayıcılar arası uyumun düşük olması veya öğretim çıktılarının zayıf şekilde değerlendirilmesi gibi olumsuzluklar meydana gelmektedir (Graham vd., 2011; Rezaei & Lovorn, 2010). Edebiyat biliminin meselesi olan nesnellik sorunu ve edebiyat ile eğitimin farklı felsefi temelleri edebiyat eğitiminin ölçülmesini ve değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

Tipki bir sanat eserinin değerlendirilmesi gibi öğrencilerin öğrendiklerini göstermek amacıyla ortaya koyduğu eserler de farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Edebiyat eğitimiyle pedagojik veya estetik çıktılar hedeflendiği ve çıktılar kendi içinde ayrıştığı için edebiyat eleştirisi rubriklerinde çeşitlilik oluşmaktadır. Alan yazınında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel düşünme standartları, edebiyat kuramları veya okuduğunu anlama taksonomilerini esas alan analitik veya bütüncül rubrikler mevcuttur (Amanvermez İncirkuş & Beyreli, 2019; Applebee vd., 2003; Apriliadi & Suryaman, 2020; Deal & Rareshide, 2013; Demiral, 2011; Hillocks, 1980; Igra, 2009; Leist vd., 2012; Okur, 2019; Zimanske, 2017). Konu alanında geliştirilen rubrikler incelendiğinde bazı eğilimlerin baskın olduğu görülmektedir. Rubrikler çoğunlukla eleştirel düşünme (açıklık, doğruluk, kesinlik, genişlik, alaka, mantık vb.) veya eleştirel okuma (anlam oluşturma, sorgulama, çıkarım, değerlendirme vb.) becerisine ait genel ifadelerle hazırlandığı için edebî bir türe (roman, öykü, şiir vb.) yönelik değildir. Edebî bir türe yönelik az sayıdaki rubrik; yazar, okur ve toplum (okur tepkisi, psikolojik, feminist vb.) odaklı eleştiri kuramları dikkate alınmadan yalnızca metin odaklı eleştiri kuramlarına (yeni eleştiri) göre geliştirilmiştir. Rubrikler roman veya uzun hikâye türündeki metinlerin tek seferde bir bütün olarak eleştirilmesi için geliştirilmiştir, ilgili metinlerin bölümler halinde incelenmesine yönelik değildir. Rubrikler ile makale biçimindeki eleştiri yazıları (giriş, tez, argüman, organizasyon vb.) değerlendirilmektedir, cümle ve paragraf boyutundaki eleştirel yanıtlar göz ardı edilmiştir. Rubrikler eleştirel okumadan ziyade eleştirel yazma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Alan yazınında tespit edilen bu eksiklikler nedeniyle Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği'nin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Çalışma nitel (durum çalışması) ve nicel (tarama modeli) araştırma desenleriyle iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada alan yazını taranarak edebiyat eleştirisi öğretimine ilişkin öğretim materyalleri taranmış ve çalışmanın amacına uygun bir materyal seçilmiştir. Öğretim materyali ilgili akademik kaynaklar eşliğinde içerik analizine tabi tutulmuş, rubriğin maddeleri ve yeterlik düzeyleri oluşturulmuş, geliştirilen rubrik uzman görüşüne sunulurken kapsam geçerliği hesaplanmıştır. İkinci aşamada Türkçe öğretmeni adaylarına 10 hafta boyunca edebiyat eleştirisi öğretimi gerçekleştirilmiş, öğretim süreci rubrik aracılığıyla değerlendirilmiş, rubriğin gözlemciler arası ve gözlem içi güvenilirliği hesaplanmıştır.

Çalışma Grubu

Öğrenci çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 16 öğretmen adayından (3.sınıf) oluşmaktadır. Uzman çalışma grubu ise çocuk ve gençlik edebiyatı, edebiyat eleştirisi ve ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans veya doktora düzeyinde yetkinliğe sahip, alanda 5 veya 10 yıldan fazla deneyimi olan 5 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Rubrikler önceden belirlenen performans kriterleri çerçevesinde öğretmenler veya ölçme uzmanları tarafından geliştirilen, öğrencilerin bir konuda gösterdiği performansı güçlüden-zayıfa, iyiden-kötüye doğru güvenilir ve yansız şekilde derecelendirmeye imkân tanıyan açıklayıcı puanlama şemalarıdır (Güler, 2019; Kutlu vd., 2017; Mertler, 2001). Rubrikler analitik ve bütüncül olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Analitik rubrikler, öğrenci performansının çok boyutlu şekilde (birbirine ilişkili küçük parçalara bölerek), bütüncül rubrikler ise tek boyutlu şekilde (büyük bir parça halinde) puanlanmasına imkân vermektedir (Mertler, 2001; Moskal, 2000). Analitik rubrikler, ayrıntılı ve kategorik yapısı sebebiyle öğrenci performansının hangi yönleriyle zayıf veya kuvvetli olduğunu daha iyi göstermektedir ve daha güvenilirdir. Edebiyat eleştirisi, kavramadan değerlendirmeye doğru temel ve ileri düzeyde bilişsel alt becerileri; değer verme ve tepkide bulunma gibi duyuşsal becerileri; okur, metin, yazar ve toplum odağındaki eleştiri kuramlarını içermektedir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında analitik rubriğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Analitik rubrik geliştirilirken Mertler (2001), Moskal ve Leydens (2000) ile Goodrich Andrade'nin (1997, 2001) belirlediği aşamaların sentezlendiği bir sıralama takip edilmiştir. Buna göre rubriğin amacı ve türü belirlenmiş, değerlendirme ölçütleri hazırlanmış, ölçütler için yeterlik düzeyleri oluşturulmuş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır:

Rubriği amacı ve türü: Rubrik genel olarak edebî bir eseri eleştirme performansını belirlemek, özel olarak roman veya uzun hikâye türündeki edebî bir eserin

bölmelerine/kesitlerine ilişkin cümle ve paragraf boyutundaki eleştirel yanıtları puanlamak için geliştirilmiştir. Edebiyat eleştirisi, bilişsel ve duyuşsal becerileri ve edebiyat kuramlarını içerdiği için analitik rubrik tercih edilmiştir.

Değerlendirme ölçütleri: Bloom taksonomisine ve edebiyat kuramlarına yönelik değerlendirme ölçütleri hazırlanırken “Anlamanın Düzeyleri: Çavdar Tarlasında Çocuklar” (Hering, 2012) isimli edebiyat eleştirisi materyali dikkate alınmıştır. Yapılan incelemeye göre ilgili materyalin edebiyat eleştirisinin iki bileşenini içerdiği ve çalışmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Bu materyaldeki tanıtım yazısı, esere ilişkin inceleme metinleri, açık/kapalı ve uzun/kısa yanıtı sorular (eserin her bölümüne yönelik) ve öğretmen rehber yanıtları MAXQDA nitel veri analizi yazılımıyla analiz edilmiştir. Veri analizinin doğru şekilde gerçekleştirilmesi için bazı akademik kaynaklara başvurulmuştur. Buna göre Tyson (2006, 2011) ile Dobie'nin (2011) eserleri edebiyat kuramlarıyla ilgili başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Yazarlar bu eserlerinde önemli edebiyat kuramlarını kısaca tanıtmış, temel kavramları açıklamış, anahtar ifadelere ve yanıtlanan sorulara değinmiş, uygulama örneklerini paylaşmıştır. Bloom ve diğerleri (1956) ile Anderson ve diğerlerinin (2001) eserleri ise Bloom taksonomisiyle ilgili başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Yazarlar, bu eserlerinde alt ve üst düzey bilişsel becerileri tüm boyutlarıyla detaylı şekilde tanımlamış, açıklamış ve örneklendirmiştir. Materyalden elde edilen bulgulara göre kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 5 madde oluşturulmuştur. Kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme maddeleri Bloom taksonomisinin bilişsel boyutuyla, alımlama maddesi Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutuyla ilişkilidir. Kavrama maddesi hikâyenin yüzey yapısını anlama; alımlama maddesi hikâyeyi anlama sürecinde okur kimliğini kullanma; analiz maddesi hikâyenin metin içi derin yapısını anlama; sentez maddesi hikâyenin metin içi, metin dışı veya metinler arası derin yapısını anlama; değerlendirme maddesi hikâyenin kuvvetli ve zayıf yönlerine karar verme hakkında bilgiler içermektedir. Taksonomik yapı nedeniyle maddeler arasında hiyerarşi vardır. Kavramadan değerlendirmeye doğru eleştirel okuma derinleşmekte, eleştirel okuma kapsamı genişlemekte ve eleştirel okuma yükü artmaktadır. Kavrama ve analiz maddesi yeni eleştiri kuramı, alımlama maddesi okur tepkisi kuramı, sentez ve değerlendirme maddesi metin, yazar ve toplum odaklı (biyografik, sosyolojik, psikolojik, tarihsel, metinlerarası ve kültürel) eleştiri kuramlarıyla ilişkilidir. Bloom taksonomisinin bilişsel bir basamağı olan uygulama, edebiyat kuramlarının kullanılması yoluyla alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddelerine gömülüdür.

Yeterlik düzeyleri: Değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterlik düzeyleri ağırlıklı olarak 3'lü, 4'lü veya 5'li şekilde hazırlanmaktadır. Bu çalışmada öncelikle 3'lü düzeyin kullanılması (zayıf-orta-iyi) planlanmıştır. Ancak daha sonra zayıf düzeyin ikiye (çok zayıf-zayıf) ayrılmasına karar verilmiştir. Çünkü anlaşılmasız, alakasız veya mevcut olmayan bir yanıt ile anlaşılır, alakalı ancak büyük ölçüde yanlış/mantıksız olan bir yanıtı ayırt etmenin daha doğru sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda nitel (çok zayıf-zayıf-orta-iyi) ve nicel (1-2-3-4) ifadeler bir arada

kullanılarak 4'lü düzey tercih edilmiştir. Bu düzeylerin ikisi olumsuz, ikisi olumlu niteliklere sahiptir. Çok zayıf düzeyin göstergeleri açıklık ve alaka; zayıf, orta ve iyi düzeylerin göstergeleri ise açıklık, alaka, doğruluk, mantık, yeterlilik, derinlik, kesinlik çerçevesinde eleştirel düşünme standartlarına (Nosich, 2018; Paul & Elder, 2010) göre oluşturulmuştur. Çünkü eleştirel okuma eleştirel düşünmenin hem kaynağı hem de uygulama alanıdır; bu iki beceri girift bir yapı sergilemektedir ve birbirinin gelişimini döngüsel şekilde desteklemektedir (Kurland, 2000).

Geçerlik: Geçerlik, ölçülmek istenen şeyin başka karışan olmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2014). Diğer bir ifadeyle ölçme aracının amacına uygun şekilde kullanılmasıdır. İçerik geçerliği ya da kapsam geçerliği ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği yansıtmaya derecesini ifade etmektedir (Gliner vd., 2015). Bu nedenle kullanılmadan önce ölçme araçlarının kapsam geçerliği sağlanmalıdır (Rubio vd., 2003). Rubriğin kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile hesaplanmıştır.

Güvenirlik: Rubrikler açısından güvenilirlik, gözlemciler arası uyumu ve gözlem içi uyumu ifade etmektedir (Moskal & Leydens, 2000). Gözlem içi uyum, tek kodlayıcının tekrarlanan denemelerde aynı puanlamayı yapması anlamına gelmektedir (Krippendorff, 2018). Gözlemciler arası uyum, birden fazla kodlayıcının puanlamalarındaki kararlığa işaret etmektedir (Creswell, 2013). T-testi, Bland-Altman grafiği, Pearson korelasyon katsayısı güvenilirliği hesaplamak için kullanılsa da bu ölçümler yalnızca uyumu veya yalnızca korelasyonu verdiği için ideal değildir. İdeal bir güvenilirlik ölçümü hem korelasyon derecesini hem de uyumu yansıtmalıdır. Sınıf içi korelasyon katsayısı (SKK), bu ölçümü gerçekleştirmektedir (Koo & Li, 2016). Nitekim sınıf içi korelasyon katsayısının bir rubriğin güvenilirliği belirlemek için uygun bir istatistik olduğu belirtilmektedir (Kutlu vd., 2017). Bu doğrultuda geliştirilen analitik rubriğin güvenilirliği Shrou ve Fleiss'in (1979) oluşturduğu sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılarak SPSS 27.0 yazılımıyla hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Lawshe tekniğinin ilk aşamasında alan uzmanları ölçme aracına yönelik görüşlerini paylaşmaktadır. Ardından nitel veri olan görüşler, nicel verilere dönüştürülerek istatistiksel olarak kapsam geçerliği hesaplanmaktadır. Lawshe tekniğinin aşamaları şu şekildedir: (1) Alan uzmanları grubunun oluşturulması; (2) Aday ölçek formlarının hazırlanması; (3) Uzman görüşlerinin elde edilmesi; (4) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi; (5) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi; (6) Kapsam geçerlik oranları/indeksleri ölçütlerine göre nihaî formun oluşturulması (Yurdugül, 2005). Alan uzmanı grubu alt sınırdaki 5 kişiden oluşmaktadır. Uzman grubu oluşturulduktan sonra edebiyat eleştirisi rubriği formu ve edebiyat eleştirisi materyali uzmanlarla paylaşılmış ve rubriğin hazırlanma süreci detaylı şekilde açıklanmıştır. Uzmanlardan edebiyat eleştirisi materyalinin tanıtım yazısını, esere ilişkin inceleme metinlerini, bölüm sorularını ve öğretmen rehber yanıtlarını analiz ederek rubriğin değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna karar vermeleri istenmiştir. Analiz sürecinde uzmanlara araştırmacının kullandığı Bloom

taksonomisi ve edebiyat kuramlarıyla ilgili akademik kaynaklara başvurmaları tavsiye edilmiştir.

Geçerlik çalışmasındaki 3 alan uzmanı ile rubriği geliştiren araştırmacı puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasına katılmıştır. Bu kapsamda 16 öğrenci ile gerçekleştirilen 10 edebiyat eleştirisi uygulamasından rastgele biri seçilmiştir. Bu (beşinci) uygulamaya ait sorular, öğrenci yanıtları ve öğretmen rehber yanıtları puanlayıcılarla paylaşılmıştır. Öğrenci yanıtlarının puanlamasında şu hususlara dikkat edilmesi istenmiştir: (1) Eser ilk bölümden ilgili bölüme kadar okunmalıdır. Kavrama haricindeki becerilere ait soruların puanlanması için önceki bölümlerin anlaşılması gerekmektedir; (2) İlgili bölüme ait öğretmen rehber yanıtları incelenmelidir. Özellikle alımlama ve değerlendirme becerisine ait sorular farklı bakış açılarıyla yanıtlanabilir. Puanlayıcılar kendi metin tahlillerine göre öğretmen rehber yanıtlarına ekleme yapabilir veya yanıtları düzeltebilir; (3) Öğretmen rehber yanıtları doğru/mantıklı, detaylı ve kapsamlı olmasına rağmen rehber niteliğindedir. Çalışma grubunun rehberdekenden farklı yanıtlar verip doğru/mantıklı sonuçlara ulaşması mümkündür. Bu nedenle öğretmen rehber yanıtları tek referans kaynağı olarak kabul edilmemelidir, puanlayıcılar kendi metin tahlillerini de göz önüne alarak puanlama yapmalıdır. Tek puanlayıcı güvenilirlik çalışması 10 edebiyat eleştirisi uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmacı, 16 öğrencinin yanıtlarını puanladıktan sonra 1 ay beklemiş ve tekrar puanlama yapmıştır.

Bulgular ve Yorum

Analitik rubriğin uzman dönütlerine göre hesaplanan kapsam geçerlik oranları ve indeksi Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

Analitik Rubriğin Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
Kavrama	5	-	-	1
Alımlama	5	-	-	1
Analiz	5	-	-	1
Sentez	5	-	-	1
Değerlendirme	5	-	-	1
Genel			KGİ	1

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı, KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

Kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddelerine ait KGO değeri ve ölçeğin KGİ değeri 1 olarak hesaplanmıştır. Lawshe’ye (1975) göre uzman sayısı 5 olduğunda kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 olmalıdır. KGO ve KGİ değerleri bu koşulun sağlandığını göstermektedir.

Analitik rubriğin puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Analitik Rubriğin Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Katsayıları (Puanlayıcılar Arası)

		%95 Güven Aralığı		
		Sınıf İçi	Alt Sınır	Üst Sınır
		Korelasyon		
Kavrama	Ortalama Ölçümler	,793	,727	,846
Alımlama	Ortalama Ölçümler	,830	,712	,896
Analiz	Ortalama Ölçümler	,826	,755	,878
Sentez	Ortalama Ölçümler	,932	,880	,964
Değerlendirme	Ortalama Ölçümler	,845	,719	,911
Genel	Ortalama Ölçümler	,862	,825	,891

Korelasyon katsayısının $r < 0,40$ olması zayıf, $r = 0,41-0,59$ arası olması orta, $r = 0,60-0,74$ arası olması iyi, $r > 0,75$ olması ise mükemmel tutarlılığı göstermektedir (Howell, 2010; Şencan, 2005). Ortalama ölçümler dikkate alındığında kavrama, alımlama, analiz, sentez, değerlendirme maddeleri ve rubriğin geneli $r > 0,75$ olduğu için puanlayıcılar arası korelasyonun mükemmel olduğu anlaşılmaktadır. %95 güven aralığı (alt sınır-üst sınır) hesaba katıldığında ise puanlayıcılar arası korelasyonun kavrama, alımlama ve değerlendirme maddeleri için iyi ve mükemmel arasında; analiz, sentez ve rubriğin geneli için mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Analitik Rubriğin Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Katsayıları (Tek Puanlayıcı)

		%95 Güven Aralığı		
		Sınıf İçi	Alt Sınır	Üst Sınır
		Korelasyon		
Kavrama	Tek Ölçümler	,906	,889	,919
Alımlama	Tek Ölçümler	,891	,869	,930
Analiz	Tek Ölçümler	,883	,868	,895
Sentez	Tek Ölçümler	,921	,907	,932
Değerlendirme	Tek Ölçümler	,897	,880	,913
Genel	Tek Ölçümler	,907	,899	,913

Tek ölçümler dikkate alındığında kavrama, alımlama, analiz, sentez, değerlendirme maddeleri ve rubriğin geneli $r > 0,75$ olduğu için tek puanlayıcı korelasyonunun %95 güven aralığı dahil olmak üzere mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada Bloom taksonomisini, edebiyat kuramlarını ve eleştirel düşünme standartlarını temel alan analitik edebiyat eleştirisi rubriği geliştirilmiştir. Bu analitik rubrik ile roman veya uzun hikâye türündeki eserlerin bölümlerine/kesitlerine ilişkin cümle ve paragraf boyutundaki yanıtların puanlanması amaçlanmıştır. 4'lü likert ölçeği tipinde hazırlanan rubriğin kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere beş maddesi bulunmaktadır. Rubriğin kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile ölçülmüştür. Rubriğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve rubriğin geneline ilişkin kapsam geçerlik indeksi 1,00 olarak hesaplanmıştır. Rubriğin güvenilirliği sınıf içi korelasyon katsayısı ile ölçülmüştür. Rubriğin maddelerine ve geneline ilişkin puanlayıcılar arası korelasyon katsayıları $r > ,79$ (en düşük değer), tek puanlayıcı korelasyon katsayıları $r > ,88$ (en düşük değer) olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin minimum değer üstünde olması ve sınıf içi korelasyon katsayılarının mükemmel uyuma işaret etmesi rubriğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Gözlem içi uyumun gözlemciler arası uyumdan yüksek olması, Jonsson ve Svingby'in (2007) bu yöndeki önermesini doğrulamaktadır. Edebiyat eleştirisi doğası gereği subjektif bir uğraştır ve bu uğraşta tek bir doğruya ulaşmak hedeflenmez. Nesnelliği önceleyen yeni/formal edebiyat eleştirisinde dahi eleştirmenin öznelliği nedeniyle farklı tahliller ortaya konulur. Edebiyat metnine yönelik bir sorunun birden fazla doğru/mantıklı yanıtı olabilir. Kısa bir yanıt, uzun bir yanıtta daha derinlikli ve eksiksiz olabilir. Alışılmışın dışında ve daha önce düşünülmemiş yanıtlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlar puanlamayı zorlaştıran unsurlardır. Bu zorluklar, yanıtların yüksek tutarlılıkla puanlanmasını daha da önemli kılmaktadır. Kısaca subjektif bir değerlendirme sürecinde yüksek düzeyde objektifliğe ulaşılması, edebiyat eğitime ilişkin rubriklerin güvenilirlik sorunu (Graham vd., 2011; Rezaei & Lovorn, 2010), edebiyat metnini yorumlamada nesnellik sorunu ve edebiyat yorumlarını değerlendirmenin zorluğu (Gaston, 1991; Sayın, 1995) düşünüldüğünde kayda değer bir sonuçtur. Rubriğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olması, madde ve yeterli düzeylerinin niteliği ve yapılandırılışı dışında iki nedene bağlanabilir. Rezaei ve Lovorn'un (2010) çalışması puanlayıcıların rubrik kullanırken içerikten ziyade yazmanın mekanik veya yapısal unsurlarından önemli ölçüde etkilendiklerini göstermektedir. Geliştirilen rubrikte yalnızca içerik unsurlarına ve okuma becerisine yer verildiği için puanlayıcıların odağı tek noktaya toplanmıştır. Nitekim edebî becerilerin değerlendirilmesinde içerik biçimden önce gelmektedir (Purves, 1986). Graham ve diğerlerinin (2011) çalışması bütüncül rubriklerin analitik rubriklerden daha güvenilir şekilde puanlandığını göstermektedir. Çünkü bütüncül rubrikler, öğrenci performansının üstün ve sınırlı yönlerini göstermekte zayıf kalmasına rağmen basit yapısıyla daha kolay ve hızlı şekilde kullanılmaktadır (Reynolds vd., 2010). Bu nedenle puanlayıcılar tarafından daha çok tercih edilmektedir (Han & Huang, 2017). Geliştirilen rubrik, az madde sayısı ve her maddeye yönelik aynı yeterli düzeyleriyle (eleştirel düşünme standartları) bütüncül rubriğe benzetilmiştir.

Öneriler

Araştırmaçılara ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Ulusal alan yazınında öyküleyici/kurgusal metin yazma (ekseriyetle öykü) becerisine yönelik pek çok rubrik mevcuttur (Aktaş & Alıcı, 2018; Beyreli & Arı, 2009; Demir & Yıldırım, 2019; İnan Yıldız & Karadağ, 2023; Kasap, 2019; Özcan vd., 2016; Öztürk, 2007; Susar Kırmızı, 2009; Yılmaz, 2019; Zorbaz, 2013). Edebiyat eleştirisini veya öyküleyici metinleri eleştirel okuma becerisine ilişkin rubrikler ise kısıtlıdır (Amanvermez İncirkuş & Beyreli, 2019; Demiral, 2011; Okur, 2019). Halbuki okuma becerisi yazma becerisinin öncülüdür, okuma girdileri yazma çıktılarını şekillendirmektedir (Baş, 2010). Kurgusal bir metin üretmeden önce bu türdeki eserler üzerine derin okumalar yapılmalıdır (King, 2007). Bu nedenle edebî okumaya gerekli önem verilmeli ve edebiyat eleştirisine ilişkin daha fazla araştırma yürütülmeli/rubrik geliştirilmelidir. Çalışmada geliştirilen rubriğin az maddeli kapsayıcı bir yapısı bulunmaktadır. Bu nedenle edebiyat eleştirisini bileşenleri (okuma düzeyi ve okuma perspektifi) derinlemesine ele alınmamıştır. Farklı bir çalışmada kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddeleri, alt maddelere ayrılarak daha detaylı göstergeler ve ifadelerle yapılandırılabilir. Ayrıca bir veya ortak bağlama sahip birkaç edebiyat kuramı (metin, okur, yazar veya toplum odaklı) üzerine müstakil bir rubrik geliştirilebilir. Özellikle edebiyat kuramlarını temel alan rubrikler açısından alanda büyük bir boşluk bulunmaktadır.

Yüksek öğretim düzeyinde yürütölen ilgili araştırmalarda, ölçme ve değerlendirme aracı olarak rubrikler yerine eleştirel okuma öz yeterlik ölçeklerinin (Karadeniz, 2014; Karabay, 2013) yoğun şekilde kullanıldığı görölmektedir. Bu ölçeklerin edebiyat eleştirisini boyutu da bulunmaktadır. Dil ve edebiyat alanında eğitim gören öğretmen adaylarının metin yorumlama, metin değerlendirme, metin seçme, okuma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme gibi edebiyat eleştirisini kapsamında birtakım yeterlilikler kazanması beklenmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). Algı ölçekleri psikometrik niteliği nedeniyle bu beklentinin gerçekteşme durumunu ve öğretmen adaylarının edebiyat eleştirisini performansını doğru ve objektif şekilde ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır. Benzer bir durum görüşme tekniği için de geçerlidir. Edebiyat eğitimine ilişkin müfredat çıktıları öncelikle rubrikler aracılığıyla değerlendirilmeli, ardından algı ölçekleri ve görüşme soruları kullanılarak ulaşılan sonuçlar üçgenlenmeli veya tamamlanmalıdır.

Rubrikler öğrencilere ve tüm öğretme-öğrenme sürecine fayda sağlayan bir öğretim aracıdır (Fraga, 2022). Geliştirilen rubrik de öğretim aracı işlevine sahiptir. Ayrıca bu rubrik ağırlıklı olarak açık uçlu edebiyat sorularıyla ilişkilidir. Bu tip soruların okuma becerisinin geliştirilmesinde hem ölçme hem de öğretim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir (Akyol vd., 2014; Akyol, 2016). Buna göre ölçme işlemi gerçekteştirilmeden önce rubrik öğrencilere tanıtılmalı, rubriğin maddeleri açıklanmalı, görevin nasıl yapılacağı açıkça gösterilmeli, başarılı bir performansın ölçütleri gösterilmelidir (Beyreli & Arı, 2009; Henning, 2020). Rubriğin bu

doğrultuda kullanımı, akademik performansı yükseltme haricinde kaygıyı azaltacak, geri bildirim yardımcı olacak, öz yeterliği ve öz düzenlemeyi geliştirecektir (Andrade vd., 2009; Panadero & Jonsson, 2013). Ancak öğrencilerin rubriği doğru anladığına ve çalışma kılavuzu olarak kullandığına emin olmak gerekmektedir. Çünkü öğrenciler rubrik nedeniyle yanıtlarını standartlaştırabilir ve rubrikte olmayan veya fark etmediği önemli noktaları atlayabilir (Popham, 1997; Wolf & Stevens, 2007). Böyle bir durum (standart yanıt ve dar bakış açısı) edebiyat eleştirisinin doğasına (yorumlayıcı, eleştirel ve yaratıcı) aykırı olduğu için rubrik beklenen etkiyi göstermeyebilir. Bu noktada öğretmenin gerekli tedbirleri alması ve rubrik kullanımında uzmanlaşması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de dil ve edebiyat alanındaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının rubriklerin türleri, sınırlıkları, kullanım amaçları gibi konularda eksik bilgiye sahip olduğu, rubrik hazırlama ve kullanma konusunda yetersiz oldukları görülmektedir (Aslan & Bayraktar, 2017; Göçer, 2014; Tuncer & Yılmaz, 2012). Alan eğitimcilerinin rubriklerin ölçme-değerlendirme ve öğretim aracı olarak kullanımı hakkında kuram ve uygulama bilgisi kazanması gerekmektedir (Jeong, 2015).

Rubriğin Kullanımına Yönelik Öneriler

Geliştirilen rubrik edebiyat eleştirisinin öğretimi ve değerlendirilmesi için genel bir çerçeve sunmaktadır. Rubrik Çavdar Tarlasında Çocuklar (Salinger, 2006) adlı gençlik romanı için hazırlanmış bir edebiyat eleştirisi kılavuzu (Hering, 2012) dikkate alınarak uzun hikâye ve roman türündeki farklı metinlere uyarlanabilir şekilde geliştirilmiştir. Bu nedenle rubrik maddelerinin basit, yüzeysel ve geniş kapsamlı bir yapısı vardır. Çünkü tahkiyeli eserleri değerlendirmek üzere ortak bir ölçüt veya belirli bir tahlil planı geliştirmek mümkün değildir: Parmak izi gibi, ses tonu gibi olağanüstü yanları bulunabilen bu eserlerin önce edebî yapısı tashih edilmeli, edebî yapıya göre değerlendirme yapılmalıdır (Önal, 1996). Geliştirilen rubrikte esere özgü edebî unsurlar parantez içinde gösterilmiştir. Örneğin Çavdar Tarlasında Çocuklar; bilinç akışı, iç konuşma, diyalog, geriye dönüş, merakta bırakma, özetleme, sembol, imge, önseme, mizah, ironi, yergi, tekrar şeklinde sıralanan edebî teknik ve araçları içermektedir (analiz maddesi) ve sosyolojik, psikolojik, biyografik, tarihsel, kültürel eleştiriye açıktır (sentez ve değerlendirme maddesi). Başka bir eser, farklı edebî araç ve teknikleri içerecek, farklı eleştiri kuramlarıyla yorumlanacaktır. Farklı bir örnek olarak Çavdar Tarlasında Çocuklar’da mekân; olay örgüsünü ve karakteri şekillendiren, çok katmanlı bir yapısı olan önemli bir unsurdur (analiz maddesi). Mekân farklı bir eserde basit bir arka plan olabilir, mekân ve karakter arasında anlamsal bağlantı olmayabilir, bu eserde öne çıkan farklı bir anlamsal bağlantıya (karakter ve zaman, olay ve dil-üslup vb.) odaklanmak gerekebilir. Rubrikteki her maddenin 1 ile 4 arasında alt maddesi bulunmaktadır. Eserin bir bölümü veya kesiti tahlil edilirken kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddelerinin tamamı kullanılabilir, ancak bir maddenin tüm alt maddeleri işe koşulamaz. Örneğin hikâyenin edebî değerini sorgularken hikâyenin okur üzerindeki etkisini tartışmak mümkün olmayabilir (değerlendirme maddesi). Bu nedenle ilgili bölümün ve kesitin

içeriğine göre alt maddeler arasından seçim yapılmalıdır. Ayrıca esere yönelik her sorunun belirli bir odak noktası olmalıdır. Örneğin bir soru aracılığıyla belirleme, yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, yordama, karşılaştırma veya açıklama becerilerinin tamamı ölçülemez (kavrama maddesi) veya edebiyat kuramlarının hepsi kullanılamaz (sentez ve değerlendirme maddesi). Yapılan açıklamalara ek olarak tahkiyeli metinlerin özgün kurgusal yapısı düşünüldüğünde, bir eseri eleştirmek için aynı sayıda kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme sorusu hazırlanamayacağı söylenebilir. Bu soruların eserin bölümlerine/kesitlerine dengeli şekilde dağıtılamayacağı da öngörülebilir. Bu noktada her bölüm/kesit için en az 1 adet kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme sorusu hazırlanması; 1'den fazla soru hazırlandığı takdirde her maddenin ortalamasının alınması ve puanların standartlaştırılması tavsiye edilir. Bu şekilde öğrencilerin bir eseri eleştirme performansı zaman serisi şeklinde izlenebilir ve karşılaştırılabilir. Bu yaklaşım yapılandırıcı eğitim anlayışına ve biçimlendirici değerlendirme yöntemine uygundur.

Etik ve Çıkar Çatışması Bildirimi

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. Çalışmada ve yazarlar arasında çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, M., & Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.424198>
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme-öğretmenler için kolay ve pratik bir yol* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Amanvermez İncirkuş, F., & Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629. <https://doi.org/10.16916/aded.553569>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (1st Edition). Longman.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance

- in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174-180.
- Appleman, D. (2015). *Critical encounters in secondary English: Teaching literary theory to adolescents* (3rd Edition). Teachers College Press.
- Apriliadi, F., & Suryaman, M. (2020). Development of scoring rubric of writing literacy criticism based on critical thinking skills for senior high school student in Indonesia. *International Journal of Research and Review*, 7(4), 99-107.
- Aslan, C., & Bayraktar, A. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının derecelendirilmiş puanlama anahtarlarının (rubrik) kullanımına ilişkin bilgi ve farkındalık durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2327-2344.
- Aytaç, G. (2009). *Genel edebiyat bilimi* (2. Baskı). Say Yayınları.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Beach, R. (2014). Assessing responses to literature. In A. J. Kunnan (Ed). *The companion to language assessment* (1st Edition, pp. 85-101). John Wiley & Sons.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2011). *Teaching literature to adolescents* (2nd Edition). Routledge.
- Beyreli L, & Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı: değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 85-125.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain* (1st Edition). Longmans.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan çeviri, Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Deal, A., & Rareshide, M. (2013). *Critical reading manual*. Winston Salem State University.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Demiral, H. (2011). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi -Eskişehir ili örneği* (Tez No. 290620) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Demirbükten, B. (2019). *The impact of critical thinking training through literary texts on pre-service teachers' critical thinking skills* (Thesis No. 571063) [Master's thesis, Marmara University-Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Dobie, A. B. (2011). *Theory into practice: An introduction to literary criticism* (3rd Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Fraga, L. (2022). Testing the reliability of two rubrics used in official English certificates for the assessment of writing. *Alicante Journal of English Studies*, 36, 85-109. <https://doi.org/10.14198/raei.2022.36.05>
- Gaston, P. L. (1991). Measuring the marigolds: Literary studies and the opportunity of outcomes assessment. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 24(2), 11-20.
- Gillespie, T. (2010). *Doing literary criticism: Helping students engage with challenging texts* (1st Edition). Stenhouse Publishers.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri (2. Baskıdan çeviri, Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21.
- Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmenlerinin pekiştirme ve değerlendirme amacıyla yürüttükleri performans görevi çalışmalarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(2), 148-171. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6695>
- Gökalkp Alpaslan, G. (2000). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilim*, 1(1), 185-202.
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2011). Throw 'em out or make 'em better? State and district high-stakes writing assessments. *Focus on Exceptional Children*, 44(1), 1-12. <https://doi.org/10.17161/foec.v44i1.6913>
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Günay, V. D. (2006). Liselerde yazın eğitimine yeni bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 8-17.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 85-106.
- Han, T., & Huang, J. (2017). Examining the impact of scoring methods on the institutional efl writing assessment: A Turkish perspective. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 112-147.
- Henning, M. D. (2020). *Rubrics to the Rescue: What are rubrics?* Retrieved October 1, 2023, from www.teachersfirst.com/lessons/rubrics/what-are-rubrics.cfm
- Hering, F. (2012). *Levels of understanding: The Catcher in the Rye*. Prestwick House.

- Hillocks, G. (1980). Toward a hierarchy of skills in the comprehension of literature. *English Journal*, 69(7), 54-59.
- Howell, C. D. (2010). *Statistical methods for psychology* (7th Edition). Wadsworth.
- Igra, D. (2009). *Ways of reading, ways of teaching: Literary theory as a reading strategy* (Order No. 3382747) [Doctoral dissertation, Stanford University-Stanford]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Işıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-40
- İnan Yıldız, F., & Karadağ, Ö. (2023). İlkokul düzeyinde yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 936-950.
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom: Do teachers really follow them? *Language Testing in Asia*, 5(6), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5389>
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140. <http://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416210>
- Karadeniz, A., & Gürsoy, Ü. (2014). Modern metin çözümleme yöntemlerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 99-117.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Tez No. 535098) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Pamukkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- King, S. (2007). *Yazma Sanatı* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th Edition). Sage Publications.
- Kurland, D. J. (2000). *How the language really works: The fundamentals of critical reading and effective writing*. Retrieved October 5, 2023, from <http://www.criticalreading.com/index.html>.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Latrobe, K. H., & Drury, J. (2009). *Critical approaches to young adult literature* (1st Edition). ALA Neal-Schuman.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leist, C. W., Woolwine, M. A., & Bays, C. L. (2012). The effects of using a critical thinking scoring rubric to assess undergraduate students' reading skills. *Journal of College Reading and Learning*, 43(1), 31-58. <https://doi.org/10.1080/10790195.2012.10850361>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(25), 1-10. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-6. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme rehberi*. (4. Baskı, Çev. Birsal Aybek). Anı Yayıncılık.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 569837) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Pamukkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Önal, M. (1996). Tahkiyeli eserleri tahlil planı hakkında bir deneme. *Bilig*, 1, 39-45.
- Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016). Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeği. In 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium. Rize.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 207018) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart and Winston.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong--and what's right--with rubrics. *Educational leadership*, 55(2), 72-75.

- Prinsen, K. (2017). *The accessibility of bloom's taxonomy: Teaching English canonical literature to have 4* (Order No. 4000889) [Master's thesis, Utrecht University-Utrecht]. Utrecht University Student Theses Repository.
- Purves, C. A. (1986). ERIC/CRC Report: Testing in literature. *Language Arts*, 63(3), 320-323.
- Rcampus. (t.y.). *IRubric*. Retrieved October 1, 2023, from <https://help.rcampus.com/index.php/IRubric>
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education* (2nd Edition). Pearson.
- Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15(1), 18-39. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.003>
- Robinson, H. M. (Ed.) (1968). *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education*. The National Society for the Study of Education.
- Rubio, D. M., Berg Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Salinger, J. D. (2006). *Çavdar tarlasında çocuklar* (1. Baskı, Çev. C. Yerli). Yapı Kredi Yayınları.
- Sayın, Ş. (1995). Edebiyat metni yorumunda nesnellik sorunu. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 183-190.
- Seçmen, G. A. (2019). *Promoting critical thinking skills through mythology-based critical thinking activities in ELT department at Akdeniz University* (Thesis No. 572346) [Master's thesis, Akdeniz University-Antalya]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Showalter, E. (2002). *Teaching literature* (1st Edition). Wiley Blackwell.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Silahsızoğlu E. (2007). Metin tahlil yöntemleri ve bir uygulama örneği. Z. Dilek, M. Akbulut, Z. C. Arda, Z. B. Özer, R. Gürses ve B. K. Taşkın (Ed.) *ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi* içinde (ss.1415-1431). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
- Skerrett, A., & Warrington, A. (2018). Language arts instruction in middle and high school classrooms. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (4th Edition, pp. 410-435). Routledge.
- Soter, A. O. (1999). *Young adult literature and the new literary theories: Developing critical readers in middle school* (1st Edition). Teachers College Press.
- Susar Kırmızı, F. (2009). The Assessment of writing materials acquired from creative writing approach based on creative drama method in turkish courses. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Bildiri Özetleri Kitabı*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını.

- şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Taşdelen, V. (2006). Edebiyat eğitimi: Hermeneutik bir yaklaşım. *Millî Eğitim*, 169, 42-55.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2012). Kıdem değişkeni açışından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 41-48.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide* (2nd Edition). Taylor & Francis.
- Tyson, L. (2011). *Using critical theory: How to read and write about literature* (2nd Edition). Routledge.
- Ungan, E. (2007). *A case study on critical thinking: Analysis of students' written responses to Short Stories via Bloom's Taxonomy* (Thesis No. 218102) [Master's thesis, Ankara University-Ankara]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.
- Yıldız, N. (2007). *An experimental study on enhancing critical thinking through a literature-based critical thinking programme in the department of english language and literature at Karadeniz Technical University* (Thesis No. 210764) [Master's thesis, Karadeniz Technical University-Trabzon]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yılmaz A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 552553) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yurdugöl, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Sözlü bildiri]. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Türkiye.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 05 Ekim 2023 tarihinde alındı.
- Zimanske, C. D. (2017). *How reading through literary lenses impacts the quality of high school students' arguments* (Order No. 4300) [Master's thesis, Hamline University-Minnesota]. School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192.

Extended Abstract

Literary criticism has two components: reading level (depth) and reading perspective (breadth). Reading level is related to cognitive skills such as interpreting, analyzing, and evaluating; the reading perspective is related to literary theories focused on text, author, society, and reader. Teaching literary criticism is structured on these two components. Constructivist methods and techniques are used in teaching critical

reading and criticism methodology. Teaching outcomes are measured through open-ended questions and evaluated on formative basis. Rubrics are frequently used in teaching literary criticism because they are a good fit to this assessment and evaluation approach. However, since the existing rubrics are mostly prepared with general expressions regarding critical thinking or critical reading skills, they are not intended for a literary genre. The small number of rubrics intended for a literary genre are developed based on text-oriented criticism theories merely, disregarding the author, reader, and society-oriented criticism theories. They are developed to criticize novels or novellas as a whole at once and are not intended to examine relevant texts in chapters. Literary essays are evaluated with rubrics, but literary responses in sentence and paragraph level are ignored. This study aims to fill the research gap by developing critical reading-based literary criticism rubric.

In this study, an analytical literary criticism rubric based on Bloom's taxonomy, literary theories and critical thinking standards was developed. The aim of the analytical rubric is to score sentence and paragraph-level answers regarding the chapters/extracts of novels or novellas. With this analytical rubric, it is aimed to score sentence and paragraph-sized answers regarding the sections/sections of novels or long stories. This analytical rubric has five items: comprehension, reception, analysis, synthesis, and evaluation. The comprehension item is about understanding the surface structure of the story, the reception item is about using the reader's identity in the process of understanding the story, the analysis item is about understanding the intra-textual deep structure of the story, the synthesis item is about understanding the intra-textual, extra-textual or intertextual deep structure of the story, and the evaluation item is about deciding on the strengths and weaknesses of the story. Due to the taxonomic structure, there is a hierarchy among the items. From comprehension to evaluation, critical reading deepens, the scope of critical reading expands, and critical reading load increases. The comprehension and analysis items are related to new criticism theory, the reception item is related to reader response theory, and the synthesis and evaluation items are related to text, author, and society-oriented criticism theories. The application step, being the cognitive skill of Bloom's taxonomy, is embedded in the items of reception, analysis, synthesis, and evaluation through the use of literary theories. The proficiency levels of the analytical rubric are created on 4 levels two of which have negative features and the other two have positive features. The content validity of the rubric was measured with the Lawshe technique. In this regard, 5 field experts (proficient in children's and youth literature, literary criticism, and assessment and evaluation) assessed the suitability of the rubric items. As a result of the assessment, the rubric's content validity ratio, and content validity index were calculated. The reliability of the rubric was measured by the intraclass correlation coefficient (ICC). In line with this purpose, literary criticism practice was carried out with 16 Turkish teacher candidates for 10 weeks, initially. The researcher, who developed the rubric with 3 field experts, scored the literary criticisms of the pre-service teachers, based on which inter-rater correlation was calculated. The researcher

who developed the rubric scored the same data again after a certain period, based on which single rater correlation was calculated.

The CVR of the comprehension, reception, analysis, synthesis, and evaluation items and the CVI of the rubric were calculated as 1. When 5 field experts assess the items, the content validity rate should be at least 0.99. According to CVR and CVI results, this condition is met. The inter-rater correlation was calculated as .793 in the comprehension item, .830 in the reception item, .826 in the analysis item, .932 in the synthesis item, .845 in the evaluation item and .862 in the overall rubric. Single rater correlation was calculated as .906 in the comprehension item, .891 in the reception item, .883 in the analysis item, .921 in the synthesis item, .897 in the evaluation item, and .907 in the overall rubric. An intraclass correlation coefficient of $r < 0.40$ indicates poor reliability, $r = 0.41 - 0.59$ indicates moderate reliability, $r = 0.60 - 0.74$ indicates good reliability, and $r > 0.75$ indicates excellent reliability. Accordingly, it is understood that the inter-rater and single-rater correlation is at an excellent level in this study.

The fact that the content validity ratios and content validity index are above the minimum value, and the intra-class correlation coefficients indicate excellent reliability proves that the rubric is valid and reliable. Literary criticism is a subjective endeavor in its nature and does not aim to reach a single truth. Even in literary theories that prioritize objectivity, different analyzes are put forward due to the subjectivity of the critic. There may be more than one correct/logical answer to a question regarding a literary text. A short answer can be deeper and thorough than a long answer. Unusual and unprecedented answers may be encountered, making scoring difficult. These challenges make it even more important that responses are scored with high consistency. In short, achieving a high level of objectivity in a subjective evaluation process indicates a remarkable result, considering the reliability problem in rubrics related to literary education, the problem of interpreting a literary text objectively, and the difficulty in evaluating literary text analysis.

EK-1

Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği				
	Puanlama			
	1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)
Anlama Düzeyleri	<ul style="list-style-type: none"> Anlaşılmazdır, alakasızdır veya mevcut değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> Önemli yanlışlıklar veya mantık hataları bulunmaktadır.¹ Büyük ölçüde eksiktir. Yüzeyseldir.² Metinsel kanıtlar yoktur veya zayıftır.² 	<ul style="list-style-type: none"> Küçük yanlışlıklar veya mantık hataları vardır.¹ Bazı eksiklikler vardır. Kısmen derinliktir.² Uygun metinsel kanıtlarla desteklenmiştir.² 	<ul style="list-style-type: none"> Tam olarak doğrudur veya mantıklıdır.¹ Ayrıntılı ve kapsamlıdır. Derinliktir.² Önemli metinsel kanıtlarla güçlü bir şekilde desteklenmiştir.²
Kavrama Hikâyenin yüzey yapısını anlar: <ul style="list-style-type: none"> Olaylar ve karakterler hakkında kavrayış (belirleme, yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, yordama, karşılaştırma veya açıklama) gösterir. 				
Alımlama Hikâyeyi anlama sürecinde okur kimliğini kullanır: <ul style="list-style-type: none"> Olaylara ve karakterlere yönelik duygusal tepkiler verir. Olayları ve karakterleri öznel şekilde yargılar. 				

<p>Analiz Hikâyenin metin içi derin yapısı anlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edebî unsurları (olay örgüsü, karakter, zaman ve mekân, tema, anlatıcı veya dil ve üslup) tahlil eder ve unsurlar arasındaki anlamsal bağlantıları ortaya çıkarır. • Edebî teknik ve araçların (bilinç akışı, iç konuşma, diyalog, geriye dönüş, merakta bırakma, özetleme, sembol, imge, önseme, mizah, ironi, yergi, tekrar vb.) hikâyedeki işlevini tespit eder. 				
<p>Sentez Hikâyenin metin içi, metin dışı veya metinler arası derin yapısını anlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hikâyenin farklı bölümlerini veya kesitlerini birbiriyle ilişkilendirerek tema veya motif hakkında bir sonuca ulaşır. • Hikâyeyi çoklu bakış açısıyla (sosyolojik, psikolojik, biyografik, tarihsel vb.) yorumlar. 				
<p>Değerlendirme Hikâyenin belirli bir yönünün etkili veya etkisiz, önemli veya önemsiz, gerekli veya gereksiz vb. olup olmadığına karar verir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edebî unsurların, tekniklerin veya araçların işlevini veya niteliğini eleştirir. • Hikâyenin edebî değerini sorgular. • Hikâyenin okur üzerindeki etkisini tartışır. • Hikâyeyi çoklu bakış açısıyla (sosyolojik, psikolojik, biyografik, tarihsel vb.) değerlendirir. 				
<p>¹ Kavrama düzeyi için yalnızca doğruluk/yanlışlık ölçütü geçerlidir. ² İlgili maddeler alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri için geçerlidir.</p>				

Türkiye'deki Bilişsel Esneklik Konulu Makalelerin İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi Çalışması

Şenol Orakcı *

Makale Geliş Tarihi: 02/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 03/07/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1275536

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2010-2022 yılları arasında bilişsel esneklik alanında yazılan makaleleri kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz etmektir. Bu çalışmada "betimsel içerik analizi yöntemi" kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken, betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik alanında yayınlanan makaleler genel olarak değerlendirildiğinde incelenen makalelerin; sırasıyla 2022, 2021 ve 2020 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Makalelerin büyük çoğunluğunun eğitim bilimleri alanında yapıldığı, en fazla İngilizce dilinde yazıldığı ve en çok iki yazarlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca makalelerin nicel yöntem içerisinde en fazla tarama deseninde kurgulandığı, makalelerde en çok üniversite öğrencileri ile çalışıldığı ve makalelerin büyük bir çoğunluğunun 200 ve üzeri arasındaki örneklem grubu ile yürütüldüğü bulunmuştur. Son olarak, makalelerde en çok uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı, nicel veri analiz yöntemlerinden en fazla betimsel istatistiklerden faydalandığı ve veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek kullanıldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Betimsel içerik analizi, bilişsel esneklik, makale, Türkiye

Analysis of Articles on Cognitive Flexibility in Türkiye: A Descriptive Content Analysis

Abstract

The current study aims to analyze the articles in the field of cognitive flexibility written in Türkiye between 2010-2022 in a comprehensive and holistic way. In this study, "descriptive content analysis method" was used. While analyzing the data, "descriptive analysis technique" was utilized. Based on the results of the study, when the articles published in the field of cognitive flexibility were evaluated in general, the majority of the articles were concentrated between 2022, 2021 and 2020 respectively written in the field of educational sciences. It was determined that the majority of the articles were written in English at most by two authors at most. In addition, it was found that the articles were mostly designed in survey design within the quantitative method, most of the articles were conducted with university students, and the majority of the articles were conducted with a sample group of 200 or more. Finally, it was revealed that the articles were designed in the descriptive research among the quantitative method at most as well as "descriptive statistics" were mostly used in the articles, and the scale was mostly utilized as a data collection tool.

*Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye,

senolorak@gmail.com ORCID: 0000-0003-1534-1310 

Kaynak Gösterme: Orakcı, Ş. (2023). Türkiye'deki bilişsel esneklik konulu makalelerin incelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 1484-1507.

Keywords: *Article, cognitive flexibility, descriptive content analysis, Türkiye*

Giriş

Bireyler sosyal yaşamlarında ve ilişki içinde oldukları diğer kişilerle birlikte engeller ve sorunlarla karşı karşıya kalırlar, stres yaşarlar ve bu tür durumları aşmak için mücadele ederler. Bazen herhangi bir sorun ve stres yaşamaları da bazı seçimler yapmak ve kararlar almak zorunda kalırlar. İşte tam da bu noktada bilişsel esneklik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Sorunlar karşısında karar vermek ve seçim yapmak zorunda kalma durumlarının, bireylerin bilişsel olarak esnek olma ihtiyacını güçlendirdiği bilinmektedir. Sürekli değişen çevrenin bir sonucu olarak bireyler iki ana zorlukla karşı karşıyadır. Bu zorluklardan ilki, dikkatin dağılmasına rağmen hedeflerin peşinden gitmeye devam etmektir; ikincisi ise çevresel değişkenlere mantıksal olarak yanıt verebilmek için hedeflerin ve ön bilgilerin değişiminde esnek olmaktır (Dreisbach & Goschke, 2004). Deak (2003), bilişsel esnekliğin insan zekâsının ayırt edici bir özelliği olduğunun altını çizerek, bilişsel esnekliği, bilinmeyen ve beklenmeyen durumlara uyum sağlama, bu yeni durum hakkında yeni anlamlar oluşturma, yeni bilgileri yaratıcı bir şekilde sentezleyerek, bilinen bilgi ve alışkanlıkları kullanarak yeni temsiller oluşturma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Bilişsel esneklik, anlama ve problem çözme gibi durumlarda bilişi düzenlemek için bireyin özel ihtiyaçlarını uygun şekilde kullanma yeteneğidir (Spiro & Jehng, 1990). Bilişsel esneklik, bireyin tam olarak oluşturamadığı bilgideki alternatif seçeneklerin farkında olma (Spiro vd., 1992) ve bu seçenekleri geçmek için yeterince esnek olma yeteneğidir. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik, farklı deneyimlere tepki olarak bireyin bilişini değiştirmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010).

Siegel (2001) bilişsel esneklik kavramını, çevrede meydana gelen değişikliklere karşı esnek ve uyarlanabilir davranışlar sergileme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Phalet ve Kosic (2006) ise, bilişsel esnekliğin bireyin kendini ve çevresini kontrol edebilme yeteneği olduğunu vurgulamaktadır. Kısaca değişen koşullara uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanan bilişsel esneklik, çok yönlü düşünme ve hareket etme ve sorunlara farklı çözümler üretebilme becerisini ifade eder (Toraman vd., 2020).

Bilişsel esneklik, bireyin iletişim seçeneklerinin farkında olması, yeni duruma uyum sağlama isteği ve esnek olma konusundaki öz yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Martin & Rubin, 1995). Bilişsel esneklik aynı zamanda bireylerin değişen çevre koşullarına göre bilişlerini değiştirme yeteneğidir (Dennis & Vander Wal, 2010). Canas vd. (2003), bilişsel esnekliği, bireyin çevresinde meydana gelen yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için bilgi işleme stratejilerini düzenleme yeteneği olarak tanımlarken, aynı zamanda öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceri olduğunu, yani deneyimle kazanılabildiğinin altını çizmektedir. Birey büyüdükçe ve geliştikçe, sürekli genişleyen bir çevre ve artan uyaranlarla baş etmeyi öğrenebilir ve bilişsel esneklik adı verilen veya bilişsel esneklik gerektiren gerekli uyarlamaları

yapabilir (Crone vd., 2004). Bu beceriye sahip kişiler, daha dengeli ve uyumlu düşünceler ortaya koyabilir, alternatifler üretebilir ve zor durumları, onlara meydan okuyan ve uyumsuz olanlardan daha yönetilebilir olarak değerlendirebilir (Güllüm ve Dağ, 2012).

Bilişsel esneklik, bireyin zor durumlarla baş ederken bu durumları yönetilebilir olarak algılama eğilimi, yaşamlarında karşılaşabilecekleri durumları veya tepkileri alternatif bulabilecekleri şekilde algılama becerisi ve çok sayıda çözüm üretebilme becerisi ile ilgilidir (Asıcı & İkiz, 2015). Sonuç olarak bilişsel esneklik, belirli durumlara uyum sağlama yeteneği, bir düşünmeden diğerine aktarma becerisi veya çeşitli problemlere çok boyutlu stratejilerle yaklaşma kapasitesi olarak ele alınabilir. Diğer bir tanımla bilişsel esneklik, sürekli değişen iç ve dış görev taleplerine yanıt olarak çalışma depolamasını, dikkati ve yanıt seçimini değiştirme kapasitesidir (Deák & Wiseheart, 2015). Birey bir durumda farklı davranışları seçme ve uygulama hakkına sahip olduğundan, bir bireyin belirli bir durum hakkında diğer bireylere kıyasla farklı düşüncelere sahip olması doğaldır. Bireyin sergileyeceği davranışa karar vermeden önce alternatiflerin/tercihlerin neler olduğunun farkında olması gerekir. Belirli bir durumla ilgili alternatiflerin farkında olan birey, en doğru davranışı belirleyen bireye göre daha fazla düşünür. Bu, bu bireyin aynı anda birden fazla çözüm yöntemi üretebileceğinin bir göstergesidir (Bilgin, 2009). Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, kendi potansiyellerini gerçekleştirebilen, zor bir durum karşısında yaşadığı tedirginlikle mücadele edebilen ve kendine özgü stratejileri olan kişiler olduğu düşünülmektedir (Laçın & Yalçın, 2018). Dolayısıyla bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin daha üretken ve olumlu alternatifleri düşünmeye daha yatkın bireyler oldukları görülmektedir (Orakcı, 2021).

Yukarıda bilişsel esneklik kavramının kuramsal temellerine ilişkin verilen açıklama ve tanımlamalar birlikte değerlendirildiğinde, bireylerin sosyal yaşamlarında ve ilişki içinde oldukları diğer kişilerle birlikte engeller ve sorunlarla karşı karşıya kalma durumlarına karşı mücadele ederek bazı seçimler yapmak ve kararlar almak zorunda kaldıkları görülmektedir. Bu noktada bireyin yaklaşımını veya düşünme biçimini herhangi bir olaya, duruma ve ortaya çıkan yeni duruma uyarlama yeteneğini ifade eden bilişsel esneklik, incelenmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma kapsamında, bilişsel esneklik kavramının gittikçe önem kazandığı ve ülkemizde bu konunun yeterince çalışılmadığı, bilişsel esneklik alanındaki çalışmaların bütüncül bir şekilde ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bilişsel esnekliği ele alan makalelerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bilişsel esnekliğe ilişkin makalelerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi için bu tür bir araştırmaya gerek duyulduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2010-2022 yılları arasında bilişsel esneklik alanında yazılan makaleleri kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz etmektir. Bilişsel

esneklik alanındaki eğilimin belirlenmesi ve bu konuda yazılmış olan makalelerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması mevcut çalışma yönünden önem arz etmektedir. Bu temel amaca yönelik olarak, mevcut araştırmada bilişsel esneklik alanında yazılan makalelerin; (i) yayım yıllarına, (ii) çalışma alanlarına, (iii) yayın diline, (iv) yazar sayılarına, (v) araştırma yöntem ve desenlerine, (vi) örneklem grubuna, (vii) örneklem büyüklüğüne, (viii) örnekleme yöntemine, (ix) veri analiz yöntemlerine ve (x) veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?" alt amaçlarına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, önceki araştırmaların belirli ölçütler açısından genellikle frekans ve yüzde dağılımları dikkate alınarak incelenmesine dayalı olan çalışmalardır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse Çalık ve Sözbilir (2014)'e göre betimsel içerik analizi, "belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalar" (s.34) şeklinde ifade edilmektedir.

Çalışma Grubu

Önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan makaleler, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda belirlenen ölçütler ise;

- Örneklem grubunun 2010-2022 yıllarında Türkiye ile sınırlanması,
- Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için son tarihin 31 Aralık 2022 olarak belirlenmesi,
- "ERIC, Science Citation Index, ULAKBİM, Education Source, Science Direct, Google Scholar, ERIC ve EBSCOhost" veri tabanlarında özet, başlık veya anahtar kelimelerinde "bilişsel esneklik" veya "cognitive flexibility" kelimelerini içeren ve tam metnine ulaşılabilen yayınlar olması şeklinde araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma doğrultusunda veri toplamak amacıyla iki uzmanın görüşlerine başvurularak araştırmacı tarafından "Bilişsel Esneklik Alanında Yazılan Makale İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Bu formda çalışmaların; "yayın yılları", "çalışma konu alanları", "yayın dili", "yazar sayıları", "araştırma yöntem ve desenleri", "örneklem grubu", "örneklem büyüklüğü", "örnekleme yöntemi", "veri analiz yöntemleri" ve "veri toplama araçları"nın yer aldığı kutucuklar yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki adımlar takip edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

- 1) Analiz için çerçeve oluşturma,
- 2) Verilerin işlenmesi,
- 3) Bulguların tanımlanması,
- 4) Bulguların yorumlanması.

Bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılırken, analizler, anahtar kelimelere, başlığa ve erişime açık olma kriterlerine göre yapılmıştır. Bu bağlamda, çalışmaya tekrarlı yayınlar dahil edilmemiş, yazar(lar)ın çalışmalarına ilişkin belirtmiş oldukları beyanlar temele alınmıştır. Tarama neticesinde önceden belirlenen ölçütlere uyan çalışmalar numaralandırılmış ve yazar isimlerine göre “Bilişsel Esneklik Alanında Yazılan Makale İnceleme Formu”na işlenmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen tüm çalışmalar için kodlamalar bitirildikten sonra bilgiler tablolama programına aktarılmış ve analizler yapılmıştır. Araştırma alt problemlerinin her biri birer kategori halinde sınıflandırılarak veriler düzenlenmiştir. Elde edilen her kategori için frekans ve yüzde hesaplamaları verilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi beş haftalık bir süre zarfında tamamlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için ise aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Veri toplanması ve analiz süreçleri detaylı olarak açıklanmıştır.
- “Bilişsel Esneklik Alanında Yazılan Makale İnceleme Formu” adlı kodlama anahtarı kullanılmıştır.
- Araştırmanın kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla yazar ve iki kodlayıcı, çalışmaya dâhil edilen çalışmaları dâhil etme ve dışlama kriterlerine göre bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Kodlayıcılardan birisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nda doktora öğrencisi, diğer kodlayıcı ise Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Program Geliştirme alanında çalışan bir öğretim üyesidir. Araştırmanın yazarı, kodlayıcılara araştırmanın kaynak taraması ve analiz süreci ile ilgili detaylı olarak bilgi vermiştir. Kodlayıcılar arası tutarlık (Miles & Huberman, 1994, s. 374), “Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)” %100 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, kodlayıcılar arası herhangi bir tutarsızlık yaşanmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında, bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin yayın tarihi açısından frekans ve yüzdelik dağılımlarına yönelik bulgular aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Yayın Tarihi Açısından Dağılımı

Yapıldığı Yıl	Makale(f)	%
2010	0	-
2011	0	-
2012	2	2,7
2013	3	4
2014	2	2,7
2015	0	-
2016	1	1,3
2017	1	1,3
2018	4	5,4
2019	9	12,1
2020	15	20,2
2021	17	23
2022	20	27
Toplam	74	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin yayın tarihi açısından dağılımı en çok 2022 (f=20), 2021 (f=17) ve 2020(f=15) yıllarında gerçekleştirildiği, 2010, 2011 ve 2015 yıllarında ise herhangi bir makalenin yazılmadığı görülmektedir.

2010-2022 yılları arasında bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin çalışma alanı açısından dağılımı ise aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Çalışma Alanı Açısından Dağılımı

Yapıldığı Yıl	Makale(f)	%
Psikitayri	11	14,9
Eğitim	38	51,3
Psikoloji	13	17,5
Tıp Eğitimi	3	4
Spor	9	12,1
Toplam	74	100

Tablo 2’de bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin çalışma alanı açısından dağılımı incelendiğinde, makalelerin büyük çoğunluğunu eğitim bilimleri

alanında yazıldığı (f=38) görülmektedir. Bunu sırasıyla psikoloji (f=13), psikiyatri (f=11), spor bilimleri (f=9), tıp eğitimi (f=3) izlemektedir.

Tablo 3.

Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Yayın Dili Açısından Dağılımı

Yayın dili	f	%
Türkçe	30	40,5
İngilizce	44	59,4
Toplam	74	100

Tablo 3'te bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin yayın dili açısından dağılımı incelendiğinde, en fazla İngilizce (f=44) dilinde yazıldığı görülmektedir.

Tablo 4.

Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

Yazar Sayıları	f	%
1 Yazarlı	16	21,6
2 Yazarlı	34	45,9
3 Yazarlı	14	18,9
4 Yazarlı	7	9,4
5 Yazarlı	2	2,7
5 ve üzeri	1	1,3
Toplam	74	100

Tablo 4'te bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı incelendiğinde, en çok iki yazarlı (f= 34), daha sonra ise tek yazarlı (f= 16) ve üç yazarlı (f= 14) olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	f	%
Nicel	Deneysel-Yarı deneysel	4	5,4
	Nedensel-Karşılaştırmalı	15	20,3
	Meta-analiz	0	-
	Tarama	29	39,2
	Korelasyon	24	32,4
Karma	Açıklayıcı	1	1,3
	Bütüncül çoklu durum deseni	0	-
	Belirtilmemiş	0	-
Nitel	Eylem	0	-
	Fenomenoloji	1	1,3
	Örnek olay	0	-
	Ara Toplam	0	-
Toplam		74	100

Tablo 5’te bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımına bakıldığında, en çok nicel yöntemden (f=72) faydalandığı görülmektedir. Karma ve nitel yöntemlerde ise sadece birer tane makale yazıldığı görülmektedir. Araştırma deseni yönünden dağılımına bakıldığında ise, nicel yöntem içerisinde en fazla tarama (f=29) kullanıldığı bunu sırasıyla korelasyon (f=24) nedensel-karşılaştırmalı (f=15) ve deneysel-yarı deneysel (f=4) araştırma deseninin izlediği görülmektedir.

Tablo 6.

Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Örneklem Grubu Açısından Dağılımı

Örneklem Grubu	f	%
Öğretmen	6	8,1
Ortaokul öğrencileri	0	-
Öğretmen adayı	6	8,1
İlkokul öğrencileri	0	-
Lise öğrencileri	12	16,2
Üniversite öğrencileri	34	46
Yetişkin	10	13,5
Çocuk	1	1,7
Diğer	5	6,7
Toplam	74	100

Tablo 6’da bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin örneklem grubu yönünden dağılımına bakıldığında, araştırmacıların en çok üniversite öğrencileri (f=34) ile çalıştığı, bunu sırasıyla lise öğrencileri (f=12), yetişkinler (f=10), öğretmenler (f=6) ve öğretmen adaylarının (f=6) izlediği görülmektedir.

Tablo 7.

Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Örneklem Büyüklüğü

Örneklem Büyüklüğü	f	%
0-50	4	5,4
51-100	2	2,7
101-150	3	4
151-199	7	9,4
200 ve üzeri	58	78,4
Toplam	74	100

Tablo 7 incelendiğinde, bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin büyük bir çoğunluğunun 200 ve üzeri (f=58) arasındaki örneklem grubu ile yürütüldüğü, bunu sırasıyla örneklem büyüklüğü 151-199 (f=7), 0-50 (f=4), 101-150 (f=3) ve 51-100 (f=2) olan örneklem grubunun izlediği görülmektedir.

Tablo 8.

Bilişsel Esneklik Alanında Yayınlanan Makalelerin Örneklem Yöntemi Açısından Dağılımı

Örneklem Yöntemi	f	%
Tesadüfi	4	5,4
Amaçlı	16	21,6
Tabakalı	2	2,7
Gömülü	0	-
Uygun	33	44,6
Çalışma grubu atama	0	-
Belirtilmemiş	16	21,6
Kartopu	3	4
Toplam	74	100

Tablo 8’de bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin örneklem yöntemi açısından dağılımına bakıldığında, örneklem yöntemi belirtilen makalelerde en çok uygun örneklem yönteminin (f=33) kullanıldığı bunu sırasıyla amaçlı (f=16), tesadüfî (f=4), kartopu (f=3) ve tabakalı örneklem (f=2) yöntemleri izlemektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, incelenen makalelerden 16 tanesinde ne tür örneklem yönteminin kullanıldığı ifade edilmemesi önemli bulgular arasındadır.

Tablo 9.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin veri analiz yöntemleri açısından dağılımı

* “Bazı makalelerde birden çok veri analiz yönteminden faydalanılması nedeniyle analiz edilen toplam

	Veri Analiz Yöntemi	f	%
Nitel	Betimsel analiz	59	20,7
	İçerik analizi	3	1
	Doküman analizi	0	-
Nicel	Betimsel istatistikler	70	24,5
	t-test	23	8
	Korelasyon	54	18,9
	Regresyon	32	11,2
	ANOVA/ANCOVA	17	5,9
	MANOVA	3	1
	Faktör analizi	6	2,1
	Wilcoxon	0	-
	Kruskall Wallis H	7	2,4
	Mann Whitney U	9	3,1
	Ki-kare	1	0,3
	Yol Analizi	1	0,3
	Toplam	285	100

makale sayısı (n=74) ile frekanslar toplamı birbirinden farklıdır.”

Tablo 9’da bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin veri analiz yöntemleri yönünden dağılımına bakıldığında, en fazla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri analiz yöntemlerinden makalelerde sırasıyla betimsel istatistikler (f=59), korelasyon (f=54), regresyon (f=32), t test (f=23), Anova (f=17), Mann Whitney U (f=9), Kruskall Wallis H (f=7), Faktör analizi testi (f=6), MANOVA (f=3) ve Ki-kare (f=1) analizleri kullanılmıştır.

Tablo 10.

Bilişsel esneklik alanında yayımlanan makalelerin veri toplama araçları açısından dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Bilişsel Esneklik Envanteri	61	23,3
Demografik bilgi formu	39	14,8
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	6	2,2
Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)	3	1,1
Stresle Başa Çıkma Ölçeği	3	1,1
Stroop testi	2	0,7
Iowa Kumar Testi	1	0,3
Watson – Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği	1	0,3
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	1	0,3
Göz testi	1	0,3
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	1	0,3
İpuçları testi	1	0,3
Kısa Semptom Envanteri	1	0,3
Durumluk Umud Ölçeği	1	0,3
Durumluk Kaygı Envanteri	2	0,7
Beck Depresyon Envanteri	4	1,5
Ruminatif Yanıtlar Ölçeği-Kısa Form	1	0,3
Kısa Durum Ruminasyon Envanteri	1	0,3
Görsel Analog Teraziler		
AYDA Sınav Kaygısı Ölçeği	1	0,3
Video klipleri	1	0,3
Çocuklar için Öz Yeterlik Anketi	2	0,7
Sürekli Umud Ölçeği	2	0,7
Algılanan Stres Ölçeği	2	0,7
Warwick Edinburgh Zihinsel İyi Oluş Ölçeği	2	0,7
Mesleki Doyum Ölçeği	2	0,7

Öğretmen Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği:		
Çocuk Formu		
Eğitsel Stres Ölçeği	2	0,7
Akran Zorbalığı	2	0,7
Ölçeği		
Bilişsel Duygu	1	0,3
Düzenleme Ölçeği		
Duygusal Zeka Ölçeği	1	0,3
Öğrenme	1	0,3
Yaklaşımları Ölçeği		
Öğrenme Stratejileri	2	0,7
Ölçeği		
Fakülte Yaşam	2	0,7
Kalitesi Ölçeği		
Öğrenme	1	0,3
Yaklaşımları Anketi		
Kariyer Geleceği	1	0,3
Ölçeği		
Pozitiflik Ölçeği	1	0,3
Ergenler İçin Başa	1	0,3
Çıkma Ölçeği		
EPOCH Beş Boyutlu	2	0,7
İyi Oluş Ölçeği		
Boş Zaman	1	0,3
Memnuniyeti Ölçeği		
İyimserlik Ölçeği	2	0,7
Boratav Depresyon	1	0,3
Tarama Ölçeği		
Sporda Mental	2	0,7
Dayanıklılık Ölçeği		
Tekno-pedagojik	1	0,3
Eğitim Yeterlik		
Ölçeği		
Sabır Ölçeği	1	0,3
Duygu Düzenleme	1	0,3
Güçlüğü Ölçeği Kısa		
Formu		
Jefferson Empati	1	0,3
Ölçeği		
Kişilerarası İlişkiler	1	0,3
Ölçeği		
Beş Faktör Kişilik	1	0,3
Envanteri		
Yaşamdan	1	0,3
Memnuniyet Ölçeği		
Bilişsel Esneklik	1	0,3
Görevi		
Görüşme Formu	1	0,3
Tekrarlayıcı Düşünme	3	1,1
Ölçeği		
Pozitif ve Negatif	1	0,3
Duygu Ölçeği		
Yaşam Doyumu	3	1,1
Ölçeği		
Özgeciliği Ölçeği	2	0,7

Bilişsel Hatalar Ölçeği	2	0,7
Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği	3	1,1
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	3	1,1
Öz Kontrol Ölçeği	2	0,7
Sürekli Öfke İfade Tarzları Ölçeği	2	0,7
Beck Umutsuzluk Ölçeği	2	0,7
Sosyal Görünüm Kaygı Ölçeği	2	0,7
Eğilimsel Umud Ölçeği	2	0,7
Olumlu ve Olumsuz Etkiler Çizelgesi	2	0,7
Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği	1	0,3
Kısa Belirti Envanteri	1	0,3
Belirsizliğe Hoşgörüsüzlük Ölçeği-12	1	0,3
Bilişsel Kontrol ve Esneklik Anketi	1	0,3
Spielberg Sınav Kaygısı Ölçeği	1	0,3
Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	1	0,3
Yılmazlık Ölçeği	2	0,7
Sıkıntıya Tolerans Ölçeği	1	0,3
Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği	4	1,5
Empatik Eğilim Ölçeği	1	0,3
Yaşamın Anlamı Ölçeği	1	0,3
Üstbilis Anketi-30	1	0,3
Genel Sağlık Anketi-12	3	1,1
Hataya Yönelik Motivasyon Ölçeği	1	0,3
Problem Çözme Envanteri	1	0,3
Mizah Stilleri Ölçeği	1	0,3
Öğrenen Özerklik Ölçeği	1	0,3
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği	2	0,7
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	1	0,3
e-Öğrenme Motivasyon Anketi	1	0,3
	2	0,7

Peabody Resim		
Kelime Testi		
Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi	1	0,3
Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi	1	0,3
Sporla Görev ve Ego Yönelimi Anketi	1	0,3
Davranışsal Engelleme ve Davranışsal Aktivasyon Sistemi Ölçeği	1	0,3
Oxford Mutluluk Ölçeği	1	0,3
Bermond-Vorst Aleksitimi Anketi	1	0,3
Gelişme Ölçeği	1	0,3
Hoşgörü Ölçeği	1	0,3
Empati Ölçeği	1	0,3
Okuma İlgileri Ölçeği	1	0,3
Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	1	0,3
Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	1	0,3
Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği	1	0,3
Duygu Düzenlenme Anketi	1	0,3
Kendine Güven Ölçeği	1	0,3
Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği	1	0,3
Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği	1	0,3
Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği	1	0,3
Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği	1	0,3
Kolb Öğrenme Stili Envanteri	1	0,3
Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeği	1	0,3
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	1	0,3
Genel karar verme tarzları ölçeği	1	0,3
DRM listeleri	1	0,3
COVID-19 ilişkili Psikolojik Sıkıntı Ölçeği	1	0,3

Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisi Ölçeği	1	0,3
Yaygın Anksiyete Bozukluğu-7 (YAB-7) Testi	1	0,3
Yabancı dil sınıf içi kaygı ölçeği	1	0,3
Yardım İsteme Ölçeği	1	0,3
Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği	1	0,3
Yabancı dil öğrenme motivasyon ölçeği	1	0,3
WM Complex Span Tasks	1	0,3
	1	0,3
Toplam	265	100

* “Bazı makalelerde birden çok veri toplama araçlarından faydalanılması nedeniyle analiz edilen toplam makale sayısı (n=74) ile frekanslar toplamı birbirinden farklıdır”.

Tablo 10’da bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin veri toplama araçları yönünden dağılımına bakıldığında, araştırmaların büyük çoğunluğunda en çok “Bilişsel Esneklik Envanteri” (f=61) olmak üzere sırasıyla “Demografik bilgi formu” (f= 39), “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (f=6), “Beck Depresyon Envanteri” (f=4), “Wisconsin Kart Eşleme Testi” (f=3), “Stresle Başa Çıkma Ölçeği” (f=3), , “Görüşme Formu” (f=3), “Stroop testi” (f=2), “Durumluk Kaygı Envanteri” (f=2), “Sürekli Umut Ölçeği” (f=2), “Warwick Edinburgh Zihinsel İyi Oluş Ölçeği” (f=2), “Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği” (f=2), “Özgecilik Ölçeği” (f=2), “Bilişsel Hatalar Ölçeği” (f=3), “Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” (f=2) ve “e-Öğrenme Motivasyon Anketi” (f=2) ile veri toplandığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde, bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin birbirine benzer araştırma geleneğiyle gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makaleler genel olarak değerlendirildiğinde incelenen makalelerin; sırasıyla 2022, 2021 ve 2020 yılları arasında yoğunlaştığı, makalelerin büyük çoğunluğunu eğitim bilimleri alanında yazıldığı, yayınlanan makalelerin yayın dili açısından dağılımı incelendiğinde, en fazla İngilizce dilinde yapıldığı, yazar sayısı açısından en çok iki yazarlı olduğu, araştırma deseni bakımından ise, nicel yöntem içerisinde yer alan tarama deseninde en fazla kurgulandığı, makalelerde en çok üniversite öğrencileri ile çalışıldığı, makalelerin büyük bir çoğunluğunun 200 ve üzeri arasındaki örneklem grubu ile yürütüldüğü, en çok uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı nicel veri analiz yöntemlerinden makalelerde en fazla betimsel istatistiklerden faydalandığı ve son olarak veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek kullanıldığı saptanmıştır.

Mevcut araştırmamızın ilk bulgusu, bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin en çok 2022, 2021 ve 2020 yıllarında yapıldığı, 2010, 2011 ve 2015 yıllarında ise herhangi bir makalenin yazılmadığı görülmektedir. Bu bulgu, bilişsel esnekliğe yönelik makalelerin son yıllarda giderek arttığını göstermektedir. Bunun nedeni bilişsel esneklik konusunun hem dünyada hem Türkiye'de daha fazla önem kazanması olarak yorumlanabilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin çalışma alanı açısından dağılımı incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun eğitim bilimleri alanında yapıldığı bunu sırasıyla psikoloji, psikiyatri, spor bilimleri ve tıp eğitimi izlemektedir. Buradan hareketle bilişsel esneklik kavramının farklı disiplinler için önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Ancak diğer disiplinlerle kıyaslandığında, bilişsel esnekliğin eğitim bilimleri alanı için son derece önemli ve popüler bir çalışma alanı olarak kabul edildiği söylenebilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin yayın dili açısından dağılımı incelendiğinde ise en fazla İngilizce dilinde yapıldığı görülmektedir. İngilizcenin tüm dünyada kullanılan evrensel bir dil olması bu durumu beraberinde söylenebilir. Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı incelendiğinde, en çok iki yazarlı, daha sonra ise tek yazarlı ve üç yazarlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar arası iş birliği faktörünün önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımına bakıldığında, nicel yöntemin en çok kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntemde ise sadece bir tane makale varken, nitel yöntemde ise hiç makale yazılmadığı görülmektedir. Araştırma deseni bakımından ise, nicel yöntem içerisinde yer alan tarama deseninin en fazla kullanıldığı bunu sırasıyla korelasyon ve deneysel-yarı deneysel izlediği görülmektedir. Yapılan mevcut araştırmada ve ilgili literatürde, nicel araştırmamızın bu kadar çok olması planlama ve uygulamanın daha kolay olmasının yanında, hızlı ve daha rahat örnekleme ulaşabilme ve daha kısa sürede verileri toplama ve yorumlayabilme durumlarıyla ifade edilebilir. Bu bağlamda, nicel araştırmaların nitel araştırmalara kıyasla araştırmacılara zaman ve kolaylık sağladığı vurgulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Göktaş vd. (2012, s. 36) de nicel araştırmaların geniş örneklemlerle çalışabilmeye imkân sağlaması, zaman ve maliyet açısından pek çok avantajının olması nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılmasını açıklar nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca nitel araştırmaların derinlemesine bir araştırmaya dayanmasının yanında, verilerin toplanmasının ve analiz edilmesinin daha zor bir süreci beraberinde getirdiği, bu yüzden, araştırmacıların nicel araştırmalara yönlendiklerinin altı çizilmektedir (Akaydın & Çeçen, 2015). Bunun yanında nitel araştırmaların daha az olması hususu ile ilgili olarak, Türk eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenler tarafından daha az tercih edildiği vurgulanmaktadır (Saban vd., 2010). Buradan hareketle, nitel araştırmaların olayları olduğu gibi incelemeyi ve daha derinlemesine analizleri

gerektirmesi, nicel araştırmalarda ise anket ve testler gibi veri toplama araçlarıyla verilerin daha kolay ve daha kısa sürede toplanabilmesi ve verilerin istatistik programlarıyla hızlı bir şekilde analiz edilebiliyor olması araştırmacıları nicel çalışmalara yönelmiş olabilir. Bu sebeple, bilişsel esnekliğe ilişkin yazılan makalelerde nitel araştırma yöntemi ve karma yöntemin daha sınırlı düzeyde kullanıldığı söylenebilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin örneklem grubu yönünden dağılımına bakıldığında, araştırmacıların en çok niversite öğrencileri ile çalıştığı, bunu sırasıyla lise öğrencileri, yetişkinler, öğretmenler ve ğretmen adaylarının izlediği saptanmıştır. Bilişsel esnekliğin bilim yuvaları olan yükseköğretim kurumlarında daha çok çalışmasına araştırma konusunun kapsamı ve niversite eğitimi alan öğrencilere erişimin kolay olması yol açmış olabilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin büyük bir çoğunluğunun ise 200 ve üzerindeki örneklem grubu ile gerçekleştirildiği bunu ise sırasıyla örneklem büyüklüğü 151-199, 0-50 ve 200 ve üzeri olan örneklem grubunun izlediği tespit edilmiştir. Çalışmaların çoğu nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve korelasyon çalışmaları olduğundan dolayı, araştırmacılar için çok sayıda katılımcıyla çalışmanın daha kolay ve ulaşılabilir olması bu durumu beraberinde getirmiş olabilir. Bunun yanında, elde edilen bulgular ışığında, bu çalışmada 200 ve üzeri bir örneklem byklğni içeren makalelerin en çok tekrar eden makaleler olduğu saptanmıştır. Bu durumun büyük ölçüde nedeninin yaklaşık 61 çalışmada 200 ve üzeri kişiden oluşan bir örneklem grubuna “Bilişsel Esneklik leği”nin uygulanmış olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin örnekleme yöntemi yönünden dağılımına bakıldığında, örnekleme yöntemi belirtilen makalelerde en çok uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bunu sırasıyla amaçlı, tabakalı, kartopu örnekleme yöntemleri izlemektedir. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar araştırmacıları örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine dayanan uygun örnekleme yöntemine (Karasar, 2013, s. 18) yönelmiş olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan, araştırma sonuçları incelendiğinde makalelerden hemen hemen beşte birinde hangi tür örnekleme yönteminden faydalandığının açıklanmaması diğer önemli bulgular arasındadır. Araştırmanın bu bulgusu benzer araştırmalarla (Gökmen vd., 2017; Koşar vd., 2017; Tanrıverdi & Apak, 2013) rtmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle araştırmacıların yöntemsel açıdan eksik oldukları söylenebilir. Bu bağlamda incelenen araştırmaların bir kısmında hangi tür örnekleme yönteminden faydalandığının açıkça ifade edilmemesi, araştırmaların niteliği bakımından önemli bir problem olarak söylenebilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin veri analiz yöntemleri yönünden dağılımına bakıldığında, en fazla nicel veri analizi yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı bunu sırasıyla sırasıyla “betimsel istatistikler, korelasyon, regresyon, t

test, Anova, Mann Whitney U, Kruskall Wallis H, Faktör analizi testi, MANOVA ve Ki-kare” analizleri izlediği saptanmıştır. Bu bulgu Akaydın ve Çeçen (2015) ile Babur vd. (2016)’nin çalışmalarındaki bulgularla tutarlı niteliktedir. Araştırmaların büyük bir çoğunluğunun nicel yaklaşımlarla tasarlanması kullanılan veri analiz yöntemlerinin de çoğunun nicel olmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca çalışmalarda veri toplama aracı olarak birçok farklı ölçeğin kullanılması veri analiz yöntemi olarak nicel veri analiz tekniklerinin kullanılmasını gerekli kılmış olabilir.

Bilişsel esneklik alanında yayınlanan makalelerin veri toplama araçları yönünden dağılımına bakıldığında, araştırmaların büyük çoğunluğunda en çok Bilişsel Esneklik Envanteri olmak üzere sırasıyla Demografik bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Wisconsin Kart Eşleme Testi, Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Görüşme Formu, Stroop testi, Durumluk Kaygı Envanteri, Sürekli Umut Ölçeği, Warwick Edinburgh Zihinsel İyi Oluş Ölçeği, Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği, Özgencilik Ölçeği, Bilişsel Hatalar Ölçeği, Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve e-Öğrenme Motivasyon Anketi ile veri toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmalarda çoğunlukla ölçeklerin tercih edilmesinin altında, bu yöntemin daha fazla kişiye ulaşma imkânı sağlayabilmesinin yanında, süre ve maliyet açısından daha ekonomik olması yattığı söylenebilir (Kurtoğlu & Seferoğlu, 2013).

Türkiye’de 2010-2022 yılları arasında bilişsel esneklik konusunda yazılmış olan makaleleri kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen ve bu makaleler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan bu çalışmanın bilişsel esneklik konusunda çalışmakta olan veya gelecekte çalışacak araştırmacıların çalışmalarının planlanmasına ve şekillendirmesine ışık tutarak alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, bilişsel esneklik ile ilgili araştırmalar için, araştırma yöntemlerinde, desenlerinde, verilerin toplandığı katılımcılarda, veri toplama araçlarında ve verilerin analizinde çeşitlemeye gidilmesinin yanında, katılımcı türlerinin ve verilerin toplandığı okul kademelerinin farklılaştırılması, önerilebilecek öncelikli konular arasında yer almaktadır. Benzer şekilde bilişsel esneklik konusunun derinlemesine araştırılmasında nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılması önemli görülmektedir. Son olarak bilişsel esneklik konusunu ele alan araştırmalarda eylem araştırması, fenomenoloji, etnografik araştırma gibi nitel araştırma desenlerinden faydalanılmasının yanında görüşme, gözlem, portfolyo gibi veri toplama yöntem ve teknikleriyle derinlemesine veriler elde edilmesi önem arz etmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bununla birlikte çalışma sürecinde tüm etik kurallara uyulmuştur

Kaynakça

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Asıcı, E., & İköz, F. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206375>.
- Babur, A., Kiper, A., Çukurbaşı, B., Özer, E. A., Tonbuloğlu, İ., Küçük, Ş., & Horzum, M. B. (2016). 2009-2013 Yılları Arasında Uzaktan Eğitim Dergilerinde Yayınlanan Makalelerin Yöntemsel Açından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 123-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20641/220132> 123-140.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity an reliability studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343-354. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Pegem Akademi
- Cañas, J. Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks, *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>.
- Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M., & Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: A developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443-455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Deák, G. O., & Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: general or task-specific capacity? *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 31-53. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.003>.
- Deak, G. O. (2003). The Development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327. [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(03\)31007-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(03)31007-9)
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dreisbach, G., & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental*

- Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343-353.
<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.08.003>
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yönetsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6163>
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978439.pdf>
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Derneği*, 13(3), 216-223. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~ihsandag/index_dosyalar/GulumveDag2012.pdf
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-36. <https://doi.org/10.29129/inujse.317712>
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(3).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25082/264707>
- Laçın, B. G. D., & Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037424>
- 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>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Orakçı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100838>

- Phalet, K., & Kosic, A. (2006). Acculturation in European societies. In D. Sam & J.W. Berry (eds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 331-348). CUP
- Saban, A., Eid Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D., & Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/2347/EGITIMBILIM_A_LANINDA_NITEL_ARASTIRMA_MET.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G)
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D., & Spiro, R. J. (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Erlbaum.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Duffy, T. M., & Jonassen, D. (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-75). Erlbaum.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel Okuryazarlık Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173580>.
- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Aytuğ Koşan, A. M. & Orakcı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100.
<https://doi.org/10.29333/iji.2020.1316a>
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Cognitive flexibility is the ability to be aware of alternative options in the knowledge that the individual cannot fully form (Spiro et al., 1992) and to be flexible enough to pass these options. In other words, cognitive flexibility changes an individual's cognition in response to different experiences (Dennis & Vander Wal, 2010). When the explanations and definitions of the theoretical foundations of the concept of cognitive flexibility are evaluated together, it is seen that individuals have to make

some choices and take decisions by struggling against obstacles and problems in their social lives and with other people they are in contact with. At this point, cognitive flexibility, which expresses the ability of the individual to adapt his approach or way of thinking to any event, situation and emerging new situation, emerges as a concept that needs to be examined.

Within the scope of this research, it is thought that the concept of cognitive flexibility has gained importance and there is not enough work on this subject in Türkiye, and it would be beneficial to present the studies in the field of cognitive flexibility in a holistic way. When the relevant literature was examined, no research was found on the evaluation of articles on cognitive flexibility. Therefore, it can be said that this kind of research is needed for a comprehensive and holistic evaluation of articles on cognitive flexibility. The aim of this study is to analyze the studies in the field of cognitive flexibility written in Türkiye between 2010-2022 in a comprehensive and holistic way. It is important for the current study to determine the trend in the field of cognitive flexibility and to reveal the similarities and differences of the articles written on this subject. For this main purpose, in the current research, the articles written in the field of cognitive flexibility were analysed in terms of (i) publication years, (ii) fields of study, (iii) publication language, (iv) number of authors, (v) research methods and designs, (vi) sample group, (vii) sample size, (viii) sampling method, (ix) data analysis methods and (x) data collection tools.

In this study, “descriptive content analysis method” was used. In this study, the articles published between 2010-2022 in the field of cognitive flexibility were examined in terms of different variables and tried to be explained. In this study, “criterion sampling method”, one of the purposive sampling methods, was used. In this context, publications meeting some predetermined criteria were included in the study. These criteria determined by the researcher are; limitation of the sample group to Türkiye in the years 2010-2022, determining the deadline for the studies included in the research as 31 December 2022, and publications in the databases of “ERIC, Science Citation Index, ULAKBİM, Education Source, Science Direct, Google Scholar, ERIC and EBSCOhost” that include the words “cognitive flexibility” or “cognitive flexibility” in the title, abstract or keywords, and the full text of which is accessible. In order to collect data within the scope of this study, “The Form for Analyzing Article on Cognitive Flexibility” prepared by the researcher based on the opinions of two experts was used. In this form, there are boxes with publication years, study subject areas, publication language, number of authors, research methods and designs, sample group, sample size, sampling method, data analysis methods and data collection tools. In this study, “descriptive analysis technique” was used. Analyses were made in terms of keywords, title and accessibility criteria. The collected data were completed and tabulated through the spreadsheet software tool.

When the articles published in the field of cognitive flexibility were evaluated in general, the majority of the articles were concentrated between 2022, 2021 and 2020,

the majority of the articles were written in the field of educational sciences, written in English at most by two authors at most, designed in the descriptive research among the quantitative method at most, carried out with a sample group of 200 and above by means of convenient sampling method at most as well as descriptive statistics were mostly used in the articles, and the scale was mostly used as a data collection tool.

According to the findings of the current study, in addition to diversification in research methods, designs, participants for research on cognitive flexibility, differentiation of data collection tools, data analysis, participant types and school levels where data are collected is among the priority issues that can be suggested. Similarly, it is considered important to use qualitative research methods in an in-depth study of cognitive flexibility. Finally, in studies dealing with cognitive flexibility, it is important to obtain in-depth data with data collection methods and techniques such as interview, observation, portfolio, as well as using qualitative research designs such as action research, phenomenology, and ethnography.