

Yıl: 2023  
Year: 2023




Cilt: 5  
Volume: 5

Sayı: 10  
Issue: 10

**IZUJED** IZU Journal of Education

**İZÜ  
EĞİTİM  
DERGİSİ**

|  |  |
|--|--|
| <b>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi</b><br><i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i> | Ahmet Cevat ACAR<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü  |
| <b>Yayın Kurulu</b><br><i>Editorial Board</i>  | İbrahim GÜNEY<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Ali GÜNEŞ<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Bülent DİLMAÇ<br><i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i><br><br>Emrah GÖRGÜLÜ<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>İsmail GELEN<br><i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i><br><br>Kamil Arif KIRKIÇ<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Mehmet ÖNCEL<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Mustafa ÖZGENEL<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Mustafa Sami TOPÇU<br><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i><br><br>Rıdvan EZENTAŞ<br><i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i><br><br>Zehra Sedef KORKMAZ<br><i>Artvin Çoruh Üniversitesi</i> |
| <b>Baş Editör</b><br><i>Editor-in-Chief</i>  | İbrahim GÜNEY<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  |
| <b>Yönetim Ediörü</b><br><i>Managing Edior</i>   | Emrah GÖRGÜLÜ<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Kamil Arif KIRKIÇ<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Mustafa ÖZGENEL<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Elif Esra ARIKAN<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  |

|  |   |
|--|---|
| <b>Editör Yardımcıları</b><br><i>Vice Editors</i>  | Bedirhan BÜYÜKDUMAN<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Ece YAĞCI<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br>Muhammed Furkan TUNÇ<br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  |
| <b>Yönetim Yeri</b><br><i>Head Office</i>  | İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi   |
| <b>İnternet Adresi</b><br><i>Web Address</i>   | <a href="https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed">https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed</a>   |
| <b>Yayın Türü</b><br><i>Publication Type</i>   | Yerel Süreli / Periodical<br>Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz<br>Published two issues per year: Spring and Fall  |
| <b>Online Yayınlanmaktadır</b><br><i>Published Online</i>  | E-ISSN: 2667-7938   |
| <b>Derginin Tarandığı Kaynaklar</b>  | <br><br>   |
| <b>Bilim Danışma Kurulu</b><br><i>Science Advisory Board</i>   |   |
| <b>Ahmet Şükrü ÖZDEMİR</b><br><i>Marmara Üniversitesi</i><br><br><b>Ali GURBETOĞLU</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Ali GÜNEŞ</b><br><i>Ankara Medipol Üniversitesi</i><br><br><b>Aytaç AÇIKALIN</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Bayram Ali ERSOY</b><br><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i><br><br><b>Besra TAŞ</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Bilal YILDIRIM</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Bülent DİLMAÇ</b><br><i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i><br><br><b>Carlos HERVÁS GÓMEZ</b><br><i>University of Seville</i><br><br><b>Elif Esra ARIKAN</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> | <b>İzzet ER</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Kamisah OSMAN</b><br><i>The National University of Malaysia</i><br><br><b>Kasım VARLI</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Latife KABAKLI ÇİMEN</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>María-Dolores DIAZ-NOGUERA</b><br><i>University of Seville</i><br><br><b>Mehmet Ali ÇORLU</b><br><i>Marmara Üniversitesi</i><br><br><b>Mehmet ÖZENÇ</b><br><i>Gaziantep Üniversitesi</i><br><br><b>Metin BOŞNAK</b><br><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i><br><br><b>Midrabi Cihangir DOĞAN</b><br><i>Marmara Üniversitesi</i><br><br><b>Muhittin SAĞIRLI</b><br><i>İstanbul Üniversitesi</i> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Emin AYDIN</b><br/><i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Emine Gül ÖZENCİ</b><br/><i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i></p> <p><b>Emrah GÖRGÜLÜ</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Erol SÜZÜK</b><br/><i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Ertuğrul ORAL</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Evren Bilge KUTLAY</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Fatma YAŞAR EKİCİ</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Hakan AKÇAY</b><br/><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>Halil EKŞİ</b><br/><i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Hanife Gülhan ORHAN KARSAK</b><br/><i>Kırklareli Üniversitesi</i></p> <p><b>Hanna DAVID</b><br/><i>Tel Aviv University</i></p> <p><b>Hasan BACANLI</b><br/><i>Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi</i></p> <p><b>Hasan Said TORTOP</b><br/><i>Aydın Üniversitesi</i></p> <p><b>Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>İbrahim DEMİR</b><br/><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>İbrahim TAŞ</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>İbrahim YILGÖR</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> | <p><b>Mustafa Sami TOPÇU</b><br/><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>Mustafa ŞEKER</b><br/><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>Mustafa Yüksel ERDOĞDU</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Mümin YAMANKARADENİZ</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Necmettin ÖZMEN</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Nüket AFAT</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Orhan AKINOĞLU</b><br/><i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Osman ÖZDEMİR</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Ramazan KORKMAZ</b><br/><i>Maltepe Üniversitesi</i></p> <p><b>Remziye CEYLAN</b><br/><i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>Sam DAKKA</b><br/><i>Sheffield Hallam University</i></p> <p><b>Sefer ADA</b><br/><i>Gedik Üniversitesi</i></p> <p><b>Servet BAYRAM</b><br/><i>İstanbul Medipol Üniversitesi</i></p> <p><b>Turgay ŞİRİN</b><br/><i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i></p> <p><b>Víctor Hugo PERERA RODRIGUEZ</b><br/><i>University of Seville</i></p> <p><b>Yusuf CERİT</b><br/><i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i></p> <p><b>Ahmet SAÇKESEN (Türkçe)</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Merve Ergüt (Türkçe)</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU (Türkçe)</b><br/><i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> |
| <p><b>Dil Editörleri</b><br/><i>Language Editors</i></p>  |   |

**Necmettin AKAY (Türkçe)**  
*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi*

**Safura İNAN (Türkçe)**  
*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi*

**Emrah GÖRGÜLÜ (İngilizce)**  
*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi*

## İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

### *Araştırma Makaleleri/Research Articles*

- Examining the Wiki Experience: EFL Students' Perspectives on Online Collaborative Writing** 94  
*İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Çevrimiçi İşbirliğine Dayalı Yazmaya İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi: Bir Wiki Deneyimi*  
Fikri GEÇKİNLİ
- Okul Öncesi Dönemde Cinsel Gelişim: 36-72 Ay Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi** 104  
*Sexual Development in Pre-School Period: Examination of The Communication of Parents With 36-72 Months-Old Children in Terms of Different Variables*  
Özge ÖZEL, Zehra Nur KARABUĞA
- Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları: Farklı Demografik Değişkenler Üzerinden İnceleme** 124  
*School Administrators' Attitudes Towards Psychological Counseling and Guidance Services: An Analysis on Different Demographics Variables*  
İsmail YILMAZ, Metin ÖZKAN
- Anlaşılmalı Öğrenme Tekniği Doğrultusunda 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tercihlerinin Belirlenmesi** 150  
*Determining Reading Preferences of 6th Grade Students in the Line of Negotiated Learning Technique*  
Rukiye IŞIK AYDIN
- Değerler Eğitimi Programının 54-66 Aylık Çocukların Değer Düzeylerine Etkisi** 172  
*The Effect of Values Education Programme on 54-66 Months Old Children's Value Levels*  
Eser ÜNALAN ŞENLER, Meral CANTÜRK, Hümeysra BEKTAŞ
- 12. Sınıf Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımı Bağımlılıkları ile Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişki** 172  
*The Relationship Between Smartphone Addiction in 12th-Grade Students and Their Performance in Mathematics*  
Mehmet Kasım KOYUNCU, Celal GÜLTEKİN, Emine Büşra SANAL, Şevval Halime UÇAR

## Examining English Preparatory School Students' Perspectives on Online Collaborative Writing: A Wiki Experience

Fikri GEÇKİNLİ<sup>a</sup>

### Abstract

Wikis, blogs, and podcasts are just a few examples of the Web 2.0 technologies that have seen a significant increase in popularity in recent years among a larger user population. Significant advancements in the field of English language education have been made as a result of this trend, especially for students learning English as a foreign language. The main objective of this study was to ascertain the degree to which tertiary level English preparatory school students benefit from a particular kind of writing practice that included wiki-based peer collaboration and correction. The study adopted a mixed method research methodology. Preliminary findings showed that this style of writing help students develop their social skills in addition to their writing abilities. This is performed through peer assistance and coaching among *students* during the writing process, resulting in improved metacognitive approaches and overall writing performance. The study finishes with a discussion of the significance of the findings, constraints that were accessible for this specific study, and recommendations for more research to interested academics in the relevant field.

**Keywords:** Wikis, Collaborative writing, Peer-correction

### İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Çevrimiçi İşbirliğine Dayalı Yazmaya İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi: Bir Wiki Deneyimi

#### Öz

Son yıllarda wiki, blog ve podcast gibi Web 2.0 araçlarının daha geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından kullanımında önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu araçların kullanımındaki eğilim, özellikle İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için İngiliz dili eğitimi alanında bazı ilerlemelere yol açmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı, üniversite İngilizce hazırlık okulu öğrencilerin wiki kullanımı yoluyla akran işbirliğini ve düzeltmeyi içeren belirli bir yazma pratiği türünden ne ölçüde yararlandıklarını incelemek olmuştur. Araştırmada karma yöntem araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, ön bulgular öğrencilerin sadece yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu gelişim süreci, yazma çabası içerisinde olan öğrenciler arasındaki karşılıklı destek ve rehberlik yoluyla elde edilir ve bu da onların üstbilişsel stratejilerinde ve genel yazma performanslarında artışa yol açar. Sonuç olarak araştırma, yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için belirli etkinliklerin uygulanmasında wiki'lerden yararlanmanın bazı olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır. Çalışma, bu araştırmadan elde edilen sonuçların çıkarımlarının tartışılmasıyla sona ermekte ve daha sonraki araştırmalar için ilgili araştırmacılara önerilerde bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Wiki'ler, İşbirlikçi yazma, Akran düzeltmesi

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yabancı Diller Okulu, İstanbul, Turkey, E-mail: [fgeckinli@gmail.com](mailto:fgeckinli@gmail.com) ORCID: 0000-0002-3572-5939

## Introduction

In our contemporary society characterized by conflicting relationships and shifting moral values, often referred to as "liquid modernity" (Bauman, 2001), the act of writing in the English as a Foreign Language classroom reflects a similar fluidity due to constant variability. To navigate this dynamic landscape, learners must raise their awareness and adapt accordingly. Wikis serve as a tool that addresses this challenging situation by enabling peer correction. Unlike blogs, wikis allow learners to edit both content and organization, fostering cooperative learning in a learner-centered manner. Integrating technology into education and adopting cooperative learning strategies have gained prominence in our current educational landscape.

Cooperative and collaborative learning facilitates the acquisition of knowledge among students in group settings (Larsen-Freeman, 2000). The collaboration between students and teachers offers a challenging yet unique learning experience, where they construct and convey new meanings guided by socio-cultural approaches. As Vygotsky (1978) noted, cooperative interaction enables student progress. By encouraging learners to work together towards common goals, cooperative learning maximizes both individual and collective learning, in contrast to competitive learning approaches (Johnson, 1994).

The main objective of incorporating wikis into educational activities is to foster collaboration and collective construction of knowledge among participants. Multiple authors collaborate to edit and update the content of a document, resulting in shared knowledge (Leuf and Cunningham, 2001). Cooperative and collaborative learning approaches, which emphasize outcomes beneficial to both individuals and the group as a whole, have been shown to be valuable in language learning (Larsen-Freeman, 2000). The process-oriented approach, akin to language learning beliefs, is particularly applicable to writing development (Thornbury, 2006). By embracing collaborative learning, we empower our teaching contexts and establish a creative process of group writing that aligns with socio-cultural constructs (Vygotsky, 1978).

Writing can be approached from two perspectives: the product approach, which focuses solely on producing a text, and the process approach, which emphasizes the creative process involving planning, drafting, revising, reviewing, editing, proofreading, and publishing (Thornbury, 2006). Advocates of the process approach argue that classroom activities should follow a more natural course that mirrors this creative process. It begins with brainstorming ideas, writing a first draft, going through subsequent drafts, redrafting, and ultimately engaging in a collaborative review process with the teacher for final modifications.

The effective planning and development of tasks in wikis are crucial for successful implementation and optimal utilization (Beatty, 2003). It is essential to ensure that learners have a clear understanding of the tasks to avoid any misapplications (Beatty, 2003). Collaboration, peer feedback, editing, refinement, and clarification are among the implications associated with using wikis as a learning tool. Additionally, participants must comprehend their roles and responsibilities clearly to foster a considerate and productive collaboration. Wikis provide learners with significant autonomy, enabling responsible and sensible content editing and publication. However, adapting to collective editing and contributions in wikis requires time for both teachers and students to become comfortable with the process.



Numerous research studies have examined the viewpoints of English as a Foreign Language (EFL) students regarding online collaborative writing, specifically focusing on the utilization of wikis as a collaborative tool. In a global setting, researchers have investigated the advantages and difficulties associated with online collaborative writing employing wikis. For example, Zhang and Kenny (2010) conducted a study exploring the impact of wiki-based collaborative writing on the writing skills development of EFL students in China. The results indicated positive effects of online collaboration through wikis, such as improved writing quality and increased engagement. Likewise, in Turkey, Özdemir and Ekşi (2017) conducted a study to examine EFL students' perceptions of wiki-based collaborative writing. Their findings demonstrated that students considered wikis to be a valuable platform for collaborative writing, which enhanced their motivation and language learning experience. Another research (Aydın & Yıldız, 2014) found that collaborative writing fosters both a feeling of community and reflective thinking in EFL students. These studies offer a certain degree of understanding, within their particular settings, regarding the perspectives and encounters of English as a Foreign Language (EFL) students when it comes to engaging in collaborative writing through online platforms like wikis.

However, further research is needed to explore the potential connection between online collaborative activities facilitated by wikis and the development of writing skills in English as a Foreign Language (EFL) learners, considering the evolving perspectives of EFL students and changing conditions, despite the existing body of research. This study seeks to contribute to filling a gap in the literature in this area, particularly because there is a scarcity of research concentrating on A2 level students in a university English preparation school. Therefore, the purpose of this study was to investigate the perspectives of tertiary level English preparatory school students regarding the utilization of wikis after engaging in a three-week online collaborative writing application on a wiki platform. The study specifically aims to respond to the following queries:

1. What do tertiary level English preparatory school students think about how useful wikis are in improving their writing abilities?
2. What are the perspectives of tertiary level English preparatory school students regarding the use of digital collaboration for improving their writing abilities?

### **Methodology**

The purpose of this research was to investigate how tertiary level English preparatory school students view the impact of wikis on improving their writing abilities and their experiences with collaborating in a digital setting. To accomplish this goal, a mixed methods research design was used. Hence, a combination of questionnaires and interviews were engaged, guided by the principles of collaborative learning, the process approach to writing, and the socio-cultural approach.

### **Participants**

The research participants consisted of twenty A2 level students aged between 17 and 25, attending a private university English preparatory school in Istanbul. All participants shared Turkish as their first language, with 8 females and 12 males among them. The primary goal of their English learning was to effectively comprehend and engage with their coursework

through reading, writing, and listening to lectures in their respective majors. Similar to many students their age, they devoted a significant portion of their time to online activities such as socializing with friends, listening to music, and browsing the internet. Although classified as an Elementary (A2) group, their proficiency levels varied, with some students demonstrating stronger writing skills while others requiring improvement in this area.

**Table 1.** Descriptive statistics of the participants

|        |         | f  | %  |
|--------|---------|----|----|
| Gender | Male    | 12 | 60 |
|        | Female  | 8  | 40 |
| Age    | 17      | 1  | 5  |
|        | 18      | 10 | 50 |
|        | 19      | 6  | 30 |
|        | Over 20 | 3  | 15 |

## Procedure

In the conventional approach, students would typically write paragraphs on a particular subject individually as homework, using an A4 paper. Afterwards, they would present their work to the teacher for assessment and make any necessary changes. The subjects for these tasks were typically given in their course materials. Nevertheless, in this particular situation, students were urged to collaborate with their peers on a wiki platform, joining forces to create knowledge and understanding while writing a paragraph. Throughout a span of three weeks, students employed wikis to complete three distinct assignments assigned by their instructor. The desired outcomes during this process included meeting deadlines, fostering a greater interest in writing, and encouraging voluntary feedback on their classmates' written work. Furthermore, the teacher had the opportunity to supervise the students' group work and issue warnings to those who did not actively contribute to the collaborative efforts through the system.

## Data Collection and Analysis

Both qualitative and quantitative methods were employed for data collection and analysis in this study. The objective was to assess the impact of collaborative learning strategies on wikis on learners' writing skills. To draw conclusions regarding the effectiveness of peer-correction through wikis, students were asked to complete an online questionnaire. The survey questions used in this study were modified from Wichadee's (2010) research and comprised ten multiple-choice questions written in Turkish, which was the native language of the students. To ensure the study's reliability, semi-structured interviews were carried out with a group of five students who willingly agreed to take part. The interview questions, which were generated from the survey questions, sought to learn more about the students' experiences with cooperation and peer-correction on the wiki platform.

## Findings

The main goal of this study was to look at how A2 level EFL students perceived the impact of wikis on improving their writing skills and their experiences with group collaboration online. The researchers used a combination of surveys and interviews to achieve this objective, guided

by ideas from the socio-cultural approach, process approach to writing, and collaborative learning. The study's results may be summed up as follows.

Primarily, it was investigated in the demographic section of the questionnaire whether students have access to the internet and how often they access the internet so that they can do a study on the online platform. Table 2 presents descriptive statistics regarding the frequency of students' internet access and its corresponding location.

**Table 2.** Descriptive statistics on the students' location of internet access and its frequency

|  |                           | f  | %   |
|--|---------------------------|----|-----|
| <b>The location of internet access</b> | <b>Home computer</b>      | 5  | 25  |
|  | <b>School computer</b>    | 1  | 5   |
|  | <b>Dormitory computer</b> | 1  | 5   |
|  | <b>Smartphone or iPad</b> | 13 | 65  |
| <b>Internet use frequency</b>          | <b>every day</b>          | 20 | 100 |

According to the data presented in Table 2, the majority of participants (65%) have convenient access to wireless internet connectivity through their smartphones or iPads. Additionally, alternative means of internet access for participants include personal home computers (25%), school computers (5%), and dormitory computers (5%). It is evident that locating internet connectivity has become increasingly effortless in contemporary times. Consequently, the entire participant pool (100%) reported engaging online activities on a daily basis, as demonstrated in Table 2.

The first research inquiry explored the viewpoints of English as a Foreign Language (EFL) students regarding the efficacy of wikis in augmenting their writing proficiency. The students who took part in the study were given 10 statements to rate on a likert scale. These statements were related to their opinions about working together on writing projects using wikis. The participants' attitudes towards collaborative writing were measured using descriptive statistics on a 5-point scale. In this scale, a score of 1 indicated strong disagreement, while a score of 5 indicated strong agreement.

**Table 3.** Descriptive Statistics about the perspectives of EFL students about the effectiveness of wikis in enhancing their writing skills

|   | N  | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|----|---------|---------|------|----------------|
| 1. I received valuable guidance and recommendations from my classmates through this learning experience.  | 20 | 1       | 5       | 3,60 | ,94032         |
| 2. I gained a deeper understanding of writing by receiving suggestions and advice from my peers.  | 20 | 2       | 5       | 3,70 | ,73270         |
| 3. This experience of learning enabled me to gain access to my classmates' written pieces, thereby providing me with a valuable resource to enhance my own writing. | 20 | 3       | 5       | 3,80 | ,69585         |

|     |  |    |   |   |      |         |
|-----|--|----|---|---|------|---------|
| 4.  | This educational encounter allowed me to be more efficient with my time as I no longer had to physically meet up with my friend in order to collaborate. | 20 | 3 | 5 | 3,90 | ,788    |
| 5.  | The students assist one another in their learning process during this educational experience.  | 20 | 2 | 5 | 3,55 | ,82558  |
| 6.  | This educational experience increased the level of accountability placed upon me.  | 20 | 1 | 4 | 2,75 | 1,01955 |
| 7.  | This learning experience has allowed me to enhance my ability to work collaboratively with others.   | 20 | 2 | 5 | 3,20 | ,89443  |
| 8.  | I am interested in carrying out my upcoming writing endeavors using a wiki platform.   | 20 | 1 | 4 | 3,20 | ,95145  |
| 9.  | Collaborating on wiki web pages enhanced my learning experience.   | 20 | 1 | 4 | 3,15 | ,74516  |
| 10. | I experienced unease when it comes to receiving corrections from my peers.   | 20 | 1 | 5 | 1,95 | 1,14593 |

(1=totally disagree; 2= disagree; 3= Neutral; 4= agree; 5= totally agree)

Table 3 presents the results indicating the level of agreement among students regarding the impact of using a wiki platform. The findings reveal that students generally expressed a moderate level of agreement regarding the time-saving aspect of utilizing a wiki (M=3.90). Additionally, students acknowledged that observing their peers' writing had a positive influence on their own writing skills (M=3.80). Furthermore, they expressed a somewhat favorable perception that suggestions provided by their peers enhanced their understanding of writing (M=3.70), and this collaborative learning approach offered valuable advice from both peers and teachers (M=3.60). Moreover, students recognized the collaborative learning environment facilitated mutual learning among peers (M=3.55). However, their views were relatively neutral regarding the development of cooperative skills through the use of wiki (M=3.20), the preference for future writing assignments through the wiki platform (M=3.20), and the perception that wiki enhanced the overall interest in learning (M=3.15). Notably, there was a tendency for students to disagree that this learning experience increased their sense of responsibility (M=2.75). Furthermore, students strongly disagreed with the notion that they felt uncomfortable with peer correction (M=1.95).

The second research inquiry centered on examining the perceptions of English as a Foreign Language (EFL) students regarding their engagement in a digital milieu as a means to augment their writing proficiency. In order to achieve this objective, data were procured via conducting interviews with a cohort of five self-selected students who willingly expressed their perspectives on this matter.

Qualitatively, during the interview phase of the research involving five students, one student conveyed, *"Initially, I experienced discomfort with the utilization of wikis; however, this hesitation later transformed into a positive outlook"* (IB). This observation highlights the students' need to

cultivate a practical habit of employing wikis. Another student asserted, *"I already possess a proclivity for utilizing technology, and I firmly believe in the advantages of collaborative writing facilitated by wikis, given that wikis offer a more versatile platform than traditional pen and paper writing"*(KA). This statement underscores the benefits associated with pre-existing technological inclinations.

Nevertheless, one student expressed reservations, stating, *"Despite acknowledging the benefits of utilizing wikis for collaborative writing, I still prefer the conventional approach of pen and paper"* (SK). This viewpoint demonstrates the challenge students face when attempting to depart from deeply ingrained habits. Regarding the question concerning corrections, one student articulated, *"Receiving feedback and corrections from my peers does not make me uncomfortable, as they are my classmates after all"* (MU)

To conclude, despite the students' initial hesitancy, it can be inferred that with appropriate introduction and sufficient practice opportunities, they may develop a favorable disposition towards utilizing wikis. Furthermore, it appears that a supportive classroom environment encourages students to more readily engage in peer correction.

### **Discussion and Conclusion**

The primary aim of this research endeavor was to examine the perspectives of English as a Foreign Language (EFL) students at A2 proficiency level regarding the influence of wikis on the enhancement of their writing abilities, as well as their encounters with collaborative work within a digital environment. Research findings indicate that wikis have a positive impact on students' writing skills. Multiple previous studies support this finding (Chen, 2008; Mak & Coniam, 2008; Lee, 2010; Lin & Chien, 2012) and emphasize the significance of wikis in enhancing students' writing abilities through collaborative efforts.

The results of this research demonstrate that technology enables learners to become less reliant on their teachers and share responsibility with their peers. When providing feedback to their peers, students often explore new writing approaches and must make choices, thereby granting them a certain degree of autonomy. This digital context enhances students' motivation and fosters moderate self-directed learning and the development of effective writing strategies. The notion of wikis fostering moderate responsibility may stem from the challenge of transitioning from traditional pen-and-paper writing.

Nonetheless, wikis can be regarded as valuable web-based tools for process writing and collaborative learning. This is due to their ability to facilitate interaction among peers and cultivate students' autonomous learning skills. Most students acknowledge that viewing their peers' writing and engaging in online discussions have had a positive impact on their own improvement (Teng, 2013; Wang & Chen, 2016).

Wikis serve as beneficial tools for engaging learners in the learning process, particularly in the context of digital learning. Additionally, process writing and student-student interaction in this digital environment align with socio-cultural constructs as discussed in the literature (Warschauer, 2002; Lai, 2009). The study findings support the effectiveness of utilizing wikis in English learning and the improvement of writing skills among learners.

To promote collaboration among students through wikis, it is recommended to provide instructional applications. However, challenges may arise that hinder the effectiveness of wikis. First, the specific usage and platform for the wiki must be determined, and a template can be developed accordingly. Given the variety of wiki sites available, careful consideration should be given to selecting the appropriate platform. In this study, PB wiki was chosen due to its cost-effectiveness and the availability of user tutorials. Second, clear directions for the project and the use of wikis need to be provided, along with expectations for the content. Finally, the assessment criteria should be explicitly communicated, and students should be informed about the correction process. Additionally, teachers should be prepared to address any technical difficulties that may arise during the implementation. It is important to note that even with thorough planning, unforeseen challenges may still arise. Considering these questions in advance can facilitate the successful implementation of wiki software (Yang & Chang, 2011; Demouy et al., 2013).

As for limitations, this study has a small sample size, which limits its generalizability. Conducting future research with a larger sample would provide more consistent results. Furthermore, a longitudinal study would be beneficial in assessing the actual application of wikis in classroom instruction and the potential challenges teachers may face when integrating this technology (Liu, 2014; Cheng & Lai, 2017).

In conclusion, students exhibited a positive attitude towards using wikis. Students with weaker writing skills benefited from peer correction, which helped them become more aware of their mistakes. Collaboration among students replaced competition and contributed to the development of their social skills. Web-based tools such as blogs, wikis, and podcasts have experienced rapid growth in educational settings. However, teachers should introduce these tools to learners effectively and carefully consider their benefits in order to maximize their potential applications (Yu et al., 2015; Tseng & Kuo, 2018).

## REFERENCES

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro.
- Aydin, Z., & Yildiz, S. (2014). Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 160–180.
- Chen, N.-S. (2008). The use of Web 2.0 technologies in K-12 education: A review of the literature. *Educational Technology & Society*, 11(3), 81-80.
- Johnson, D. W. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-assisted language learning*. Pearson Education.
- Cheng, H.-N., & Lai, C.-C. (2017). Using the wiki-based process writing approach to improve writing performance with EFL college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(1-2), 83-91.
- Demouy, V., Kukulska-Hulme, A., & Eardley, A. (2013). Language learners' mobile phones in the classroom: What are the learning possibilities? *ReCALL*, 25(2), 142-157.



- Leuf, B., & Cunningham, W. (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the web*. Addison-Wesley: Boston, MA.
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lin, C.-P., & Chien, P.-C. (2012). The impact of a wiki-based collaborative process writing project on writing abilities and attitudes of English as a Foreign Language (EFL) students in Taiwan. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1221-1243.
- Lai, M.-L. (2009). Social factors in educational uses of wikis. In H. H. Yang & S.-J. Hwang (Eds.), *Innovations in applied and theoretical human factors and ergonomics* (pp. 366-375). *AHFE Conference*.
- Liu, Y. (2014). Evaluating the effectiveness of using wiki for improving students' writing ability in English. *Research in Higher Education Journal*, 24, 1-17.
- Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36(3), 437-455.
- Özdemir, Ş., & Ekşi, G. (2017). Exploring EFL students' perceptions of using wikis for collaborative writing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(1), 1-15.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan Education.
- Teng, F.-C. (2013). The influence of wiki-based collaborative writing on EFL learners' individual writing development. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 137-150.
- Tseng, J.-J., & Kuo, Y.-C. (2018). Wiki-based collaborative writing for student teachers' reflective journals: Perceptions and experiences. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 240-265.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: Cambridge.
- Wichadee, S. (2010). Using Wikis to Develop Summary Writing Abilities of Students in an EFL Class. *Journal of College Teaching & Learning*.
- Wang, C.-L., & Chen, C.-C. (2016). Effects of wiki-based collaborative writing on English writing and attitudes. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 341-359.
- Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the digital divide. *First Monday*, 7(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i7.967>
- Yang, S.-H., & Chang, H.-H. (2011). Empowering ESL college students through a collaborative wiki project. *ReCALL*, 23(3), 238-258.
- Yu, F.-Y., Fan, K.-Y., Liao, Y.-W., Chen, P.-C., & Su, Y.-H. (2015). An exploration of the effects of an online wiki-based collaborative writing project on English as a Foreign Language (EFL) college students' writing attitudes. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 100-111.

Zhang, Y., & Kenny, R. F. (2010). Impact of wiki-based collaborative writing on English L2 learners' writing anxiety, writing quantity, and writing quality. *The CALICO Journal*, 28(2), 509-528.



## Okul Öncesi Dönemde Cinsel Gelişim: 36-72 Ay Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özge ÖZEL<sup>a</sup>

Zehra Nur KARABUĞA<sup>b</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı 36-72 ay çocuğa sahip olan ebeveynlerin farklı değişkenlere göre çocuklarının sorduğu cinsellikle ilgili konularda iletişim kurabilmelerindeki farklılaşmaları incelemektir. Araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Çalışmaya Isparta ilinde yaşayan ve 36-72 ay çocuğa sahip 84 anne ve 42 baba olmak üzere toplam 126 ebeveyn katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Artan vd., (2020) tarafından geliştirilen ebeveynler için hazırlanmış cinsel iletişim ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre ebeveynlerin cinsellikle ilgili iletişim kurabilmeleri cinsiyete göre babalar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ebeveynlerin cinsellikle ilgili iletişim kurabilmeleri konusunda ebeveynlerin yaş grubuna göre yalnızca süreci yönetme boyutunda 18-30 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda konuşabilmeleri eğitim düzeyine göre beden dili, süreci yönetme, kaygı boyutunda lise ve yüksekokul/üniversite lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Ebeveynlerin çocukların cinsel gelişimleri ile ilgili bir eğitim veya profesyonel bir destek alma durumlarına baktığımızda, ebeveynlerin %66.67'sinin herhangi bir eğitim almadığı karşımıza çıkmaktadır. Çocukların cinsellikle ilgili soruları karşısında kendini yeterli hissedenden ebeveynler %31.75'lik bir dilimi oluştururken, %68.25'i ise kendisini yetersiz hissetmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, Cinsel Gelişim, Aile ve Çocuk İletişimi

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4992-483X, E-mail: [ozgeozel@mehmetakif.edu.tr](mailto:ozgeozel@mehmetakif.edu.tr)

<sup>b</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, ORCID: 0000-0002-1380-0061, E-mail: [zehranurkkart@gmail.com](mailto:zehranurkkart@gmail.com)

## Sexual Development in Pre-School Period: Examination of The Communication of Parents With 36-72 Months-Old Children in Terms of Different Variables

### Abstract

The aim of this study is to examine the differences in the ability of parents of 36–72-month-old children to communicate about sexuality-related issues asked by their children according to different variables. The study was organized according to the relational survey model, one of the quantitative research types. A total of 126 parents, 84 mothers and 42 fathers, living in Isparta province and having children aged 36-72 months, participated in the study. Personal information form and sexual communication scale for parents developed by Artan et al. (2020) were used as data collection tools. Result showed ability of parents to communicate about sexuality does not differ significantly in favor of fathers according to gender. Furthermore, there was a significant difference in favor of the 18-30 age group only in the dimension of managing the process. Parents' ability to talk to their children about sexual issues differed significantly in favor of high school and college/university in the dimensions of body language, managing the process, and anxiety according to the level of education. Finally, 66.67% of the parents did not receive any training while 31.75% of the parents felt adequate in the face of questions about sexuality, 68.25% felt inadequate.

*Keywords:* Early Childhood, Sexual Development, Family and Child Communication

### Extended Abstract

#### Introduction

Parental attitudes, which undeniably have a great impact on every developmental area of children, are also of great importance in children's sexual development. The fact that parents shape the sexual development of their children based on the ideas they have is a process that shapes the sexual development of children throughout their lives (Tuğut & Gölbaşı, 2019). From this point of view, parents' perspectives on sexual education and development will directly affect children. At the same time, it is critically important for parents to be able to communicate with their children on sexual issues and to respond to their children's questions in a meaningful way and in accordance with their children's developmental level.

In the light of all this information, this study was conducted to explain how important sexual development and sexual education are and how effective it is for parents to communicate with their children about sexual development and sexual issues. In this study, the study was continued with the help of sub-problems in line with the main problem "Is there a significant difference in the ability of parents with 36–72-month-old children to communicate with their children on sexual issues according to different variables?" and in the light of the data obtained. Within the scope of this study, answers to the following questions were sought:

- Does the ability of parents to communicate with their children about sexual issues differ significantly according to gender?
- Does the ability of parents to communicate with their children about sexual issues differ significantly according to their level of education?

- Do parents' ability to communicate with their children about sexual issues differ significantly according to their age groups?
- Does the ability of parents to communicate with their children on sexual issues differ significantly according to their level of education on sexual development of children?
- Does the ability of parents to communicate with their children on sexual issues differ significantly according to whether they feel themselves adequate in the face of their children's questions about sexuality?

### Method

This study is quantitative research in which it is tried to determine whether the ability of parents of 36–72-month-old children to communicate in the face of their children's questions about sexual issues differs significantly according to different variables. Quantitative research is the observation and quantification of social behaviors and attitudes (Türnüklü, 2001). The research was designed in the relational survey model, which is a type of quantitative research.

Within the scope of this study, the ability of parents of 36–72-month-old children to communicate with their children on sexual issues was examined in terms of different variables. In our research, parents were selected on the basis of volunteerism from people who have children aged 36-72 months and reside in Isparta province. The study was conducted with 126 parents, 84 mothers and 42 fathers.

The data obtained at the end of the research were analyzed and interpreted in computer environment. The tests used while analyzing the data in computer environment are explained below.

Skewness and kurtosis coefficients were used to investigate whether the variables came from a normal distribution, and according to Tabachnik and Fidell (2013), if the skewness and kurtosis values are between -1.50 and +1.50, it is accepted that the variables come from a normal distribution. Internal consistency coefficient Cronbach's Alpha test statistic was used for reliability. When examining the differences between the groups, t and ANOVA tests were used since the variables came from a normal distribution. In case of differences in the ANOVA test, differences were calculated with the Tukey test, considering the assumption of homogeneity of variances. While interpreting the results, 0.05 was used as the significance level and it was stated that there was a significant difference in case of  $p < 0.05$  and there was no significant difference in case of  $p > 0.05$ .

### Findings and Discussion

In this study, it was examined whether the gender, age groups, education levels, whether they received a training or professional support related to their children's sexual development, and whether the parents' feeling of self-sufficiency in the face of sexuality questions had a significant effect on their ability to communicate with their children on sexual issues. As a result of the analysis, the ability of parents to

communicate with their children on sexual issues did not differ significantly according to gender. As a result of the analysis of another sub-problem "Does the ability of parents to communicate with their children on sexual issues differ significantly according to age groups?", it was found that there was a significant difference in favor of the 18-30 age group only in the sub-dimension of managing the process.

When it was examined whether there was a significant difference according to the educational level of the parents, it was seen that there was a significant difference in body language, managing the process and anxiety sub-dimensions. This significance is in favor of high school and college/university. As a result of the study conducted on the sub-problem "Does the ability of parents to communicate with their children on sexual issues differ significantly according to the status of receiving education on children's sexual development?", it was seen that there was a significant difference in favor of parents who received education on children's sexual development in the sub-dimensions of content and body language. Finally, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of parents who felt adequate only in the content sub-dimension according to the ability of parents to communicate with their children on sexual issues and to feel themselves adequate in the face of their children's questions about sexuality.

### Giriş

Cinsellik, insanoğlunun var oluşundan bu yana varlığını devam ettirmektedir (Çalışandemir vd., 2008). Yetişkin dönemdeki cinselliğin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için erken çocukluk döneminde cinsel gelişimin sağlıklı olarak tamamlanması gerekmektedir. Cinsel gelişim denildiği zaman sadece üreme konusu akla gelmemelidir. Çocuklarda cinsel gelişim, doğumdan itibaren başlar (İşler ve Gürşimşek, 2018). Cinsel gelişim, çocukların bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor gelişimlerinden ve özbakım becerilerinden bağımsız değildir. Çocukların fizyolojik ihtiyaçları ile beraber onların cinsiyetlerine ilişkin rollerini öğrenmeleri, kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri, toplumun kadın ve erkeğe yüklediği sorumlulukları ayırt edebilmeleri, bedenlerine karşı duyarlı olabilmeleri, tuvalet eğitimi, kendini ve bedenini doğru tanıyabilmeleri cinsel gelişim kapsamındadır (Deniz ve Yıldız, 2018).

Erken çocuklukta cinsel gelişim 6 aşamadan oluşmaktadır. 0-1 yaş döneminde kucağa alınmaktan, okşanmaktan mutlu olan bebek, 1-2 yaş döneminde cinsel organlarını keşfeder, cinsel organı ile oynama ve cinsel organını gösterme davranışı gösterebilir. Bunu 2-3 yaş döneminde tuvalet eğitimi ve cinsiyet farkındalığı takip eder. 3-4 yaş döneminde oidipus ve elektra kompleksleri beraberinde karşı cinsin davranışlarını kabullenmeyi de getirir. 4-5 yaş dönemine gelen çocuk, bebeklerin nereden geldiğini merak etmeye ve cinsel oyun oynama eğilimine yönelir. Son olarak 5-6 yaş dönemindeki çocuk vücut mahremiyetini anlar ve kendi vücudunu başkalarından sakınmaya başlar. Müstehcen kelimeleri duyduğu zaman taklit ve tekrar etmeye başlar (Özkızıklı ve Okutan, 2017). Gelişim aşamaları dikkate alındığında bu denli önemli olan bir konu, toplumumuz tarafından tabu olarak görülmekte ve üzerine gidilmemektedir (Çalışandemir vd., 2008; Eliküçük ve Sönmez, 2011). Bunun sebebi toplumun cinsel ilişki ve cinsel eğitimi birbirine karıştırmasıdır (İşler ve Gürşimşek, 2018; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Çocuklar ebeveynlerine soru sordukları zaman, ebeveynlerin çocuğu

ayıplaması, susturmaya çalışması ve çocukların sorularına cevap vermemeleri çocuklarda utanma, korku ve endişe duygularını beraberinde getirir. Ebeveynler çocuklarının cinsellikle ilgili sordukları sorulara kayıtsız kalarak veya yanlış cevaplar vererek çocuklarının cinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedirler (Aydoğdu, 2017).

### **Erken Çocuklukta Cinsel Eğitim**

Bebekler dünyaya geldikten sonraki ilk 18 ayda sevgiyi öğrenirler. Bu durumu dokunma ve dünyaya güven duyma öğrenimleri takip eder (Alkan Ersoy, 2017). Dünyaya güven duyabilme duygusu, kişinin cinsel sağlığının yanında akıl sağlığının da sağlıklı olmasını içerir. Bazı araştırmacılar, dokunma duygusunu eksik yaşamış bebeklerin, ileriki yaşamlarındaki cinselliklerini etkileyebileceğine inanmışlardır (Ceylan ve Çetin,2015).

Erken çocuklukta cinsel gelişim; sevmek, sevmek ve değer görmek gibi temel ihtiyaçları da içinde barındıran bir gelişim alanıdır (Aydoğdu, 2017). Cinsel gelişim sadece fizyolojik ve biyolojik süreçlerle ilgili değildir. Aksine duygular, düşünceler ve tutumlar da cinsel gelişim kapsamında nitelendirilir (Murphy ve Elias, 2006).

Erken çocuklukta verilen cinsel eğitim, çocuğu yaşama hazırlamanın, kişiliğinin olumlu bir şekilde gelişmesinin ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bebek henüz anne karnındayken aileler bebeklerinin cinsiyetine göre hazırlık yapmaya başlarlar. Bu durum gizli ve bilinçsiz şekilde cinsel eğitimin başladığının bir göstergesidir (Alkan Ersoy, 2017). Çocukların cinsellikle ilgili soruları ve merakları dönem içinde gelişmeye ve farklılaşmaya başlar. Bu sorulara ebeveynler kayıtsız kalmamalı, soruları göz ardı etmemelidir. Aksine çocukları soru sormak için cesaretlendirmeli, çocukların gelişim ve anlama düzeyine uygun cevaplar vermeli, doğal bir ses tonu ve yüz ifadesi kullanmalıdırlar (Göçgeldi vd., 2007). Ebeveynler, çocukların cinsel kimliklerini arama arayışına girdikleri dönemde kendilerine sorulan soruları cevapsız bırakırlarsa, çocuklar 'utangaçlık' ve 'ayıp' kavramlarını somut halde yaşamaya başlayacaklardır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 1996).

Bazı anne babalar çocuklarına öğretmenleri tarafından cinsel eğitim verilmesini bekler. Eğitimciler ise bu eğitimin anne babalar tarafından verilmesini beklerken ortada bir belirsizlik oluşur ve çocuklar bunun konuşulmaması gereken ayıp bir konu olduğu fikrine kapılabilir (Sungur, 1998). Erken çocuklukta verilen cinsel eğitim cinsel ilişki ile karıştırılmamalıdır (İşler ve Gürşimşek, 2018; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Erken çocuklukta verilen cinsel eğitim; çocuğun sevme ihtiyacının giderilmesini, kendi benlik saygısını oluşturabilmesini, başkalarının ve kendisinin haklarını koruyabilmesini, kendi bedeniyle ilgili olumlu bir tutum geliştirebilmesini, mahremiyet eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilebilmesini sağlamanın yanında tuvalet eğitimini de içine alan çok yönlü bir eğitimidir (Özkızıklı ve Okutan, 2017).

### **Ebeveynlerin Çocukların Cinsel Gelişimine Etkileri**

Ülkemizde cinsel eğitim zorunlu olarak uygulanmamaktadır (İşler ve Gürşimşek, 2018). Birçok aile bunu öğretmenlerden beklerken, öğretmenler ise ailelerden beklemektedir. Bu durumda ortada bir belirsizlik oluşmakta ve cinsel eğitim verilememektedir (Sungur, 1998).

Aileler gözlemlendiğinde çocukların cinsel gelişimi ve eğitimi konu olduğunda ortamdan korkarak uzaklaşmaktadır. Ailelerin cinsel eğitimden kaçınmasının sebebi, erken çocukluk döneminde çocuklara cinsel eğitim verilirse çocukların erkenden cinsel yaşama başlayacaklarını düşünmeleridir (Tuğrul ve Artan, 2001). Fakat cinselliği ve cinsel eğitimin



gerekliliğini yok sayarak çocukları cinsellikten uzak tutmak mümkün değildir. Çevremizde gördüğümüz reklam panolarında, televizyonlarda, satın alınan pek çok üründe cinsel uyarıcılarla karşılaşmak mümkündür (Tuğrul ve Artan, 2001).

Aktürk'e göre (2015) tutum; kişinin bir olay karşısında çevresine verdiği tepkiyi ifade eder. Anne babaların çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlar çocukların yaşamını şekillendirmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarını etkisi altına alan anne baba tutumları cinsel gelişim alanını da oldukça etkilemektedir. Bundan dolayı ebeveyn tutumlarının çocukların cinsel gelişimini nasıl etkilediğini incelemek yapılan araştırma için yerinde olacaktır.

Ebeveynlerin bir yandan çocukları ile cinsel konularda nasıl konuşmaları gerektiği konusunda bilinçlenmeleri bir yandan ise çocukların cinsel gelişimleri hakkında fikir sahibi olmaları oldukça önemlidir. Bunların yanında ailelerin çocuklarına yanlış bilgiler vermemeleri ve onların sorularına saygı duymaları çok önemlidir. Bu kapsamda bakıldığında çocuklara doğruları, yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun anlatabilmek bu konunun önemini anlaşılır hale getirmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında ebeveynlerin davranış ve tutumlarındaki farklar erken çocukluk dönemindeki çocukların tüm gelişim alanlarını ve beraberinde cinsel gelişimlerini de etkilemektedir.

Çocukların her gelişim alanına büyük bir etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçek olan ebeveyn tutumlarının, çocukların cinsel gelişimindeki önemi de oldukça büyüktür. Ebeveynlerin sahip oldukları düşünceden yola çıkarak çocuklarının cinsel gelişimini şekillendirmeleri, çocukların tüm yaşamındaki cinsel gelişimini de beraberinde biçimlendiren bir süreçtir (Tuğut ve Gölbaşı, 2019). Bundan hareketle ebeveynlerin cinsel eğitim ve gelişime bakış açıları direkt olarak çocukları etkileyecektir. Ebeveynlerin aynı zamanda çocukları ile cinsel konularda iletişim kurabilmeleri, çocuklarının sordukları sorulara anlamlı ve çocukların gelişim düzeyine uygun cevap verebilmeleri kritik bir önem arz etmektedir.

Cinsel gelişimle ilgili ebeveyn tutumlarını beş ana başlıkta inceleyebiliriz:

- Baskılayıcı ve yasaklayıcı anne baba tutumunda; ebeveynler çocuklarının cinsellikle ilgili soru sormasına asla izin vermezler ve bunun sonucunda çocukta otoriteyi sorgulamama, karar verme becerisinde zayıflık, içe dönüklük ve yaratıcılık yönünden gelişme göstermeme bulgularına rastlanır.
- Cezalandırıcı ebeveyn tutumunda; ebeveynler çocuklarının cinsellikle ilgili sorularına ve davranışlarına cezalar ile karşılık verirler. Bu tutum çocukların ileriki yaşlarında karşı cinsle ilişkiye girmelerinde zorlanmalarına neden olabilir.
- Hoşgörülü, güven verici, destekleyici ebeveyn tutumunda; ebeveynler çocuklarının cinsellik ile ilgili sorduğu sorulara, çocuğun yaş grubuna uygun şekilde cevap verirler. Bu tutum cinsel gelişim için en ideal ebeveyn tutumu kapsamındadır.
- Pekiştirici, gevşek ebeveyn tutumunda; ebeveynlerin olması gereken disiplinleri yok denecek kadar azdır. Bu tutumla büyüyen çocuklar toplumun bütün haklarını kendilerinde görürler ve okula uyum problemleri yaşarlar.
- Dengesiz-kararsız ebeveyn tutumunda; ebeveynlerin davranışları çok tutarsız ve dengesizdir. Bu tutumla büyüyen çocuk neyin doğru, neyin yanlış olduğunu kestiremez ve davranışlarında tutarsızlık görülür (Eser, 2008).

Tüm bu bilgiler ışığında cinsel gelişimin ve cinsel eğitimin ne denli önemli olduğu ve ebeveynlerin çocuklarının cinsel gelişiminde ve cinsel konularda çocuklarıyla iletişim kurabilmelerinin ne kadar etkili bir yere sahip olduğu anlatılmak üzere bu araştırma sürdürülmüştür. Türkiye’de konu ile ilgili az sayıda alanyazın bulunduğu için çalışmanın literatüre büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazındaki kısıtlı sayıda çalışmalarda okul öncesi dönem çocuğu bulunan ebeveynlerin cinsel eğitim ile ilgili görüşleri (Tuğrul ve Artan, 2001), bilgi düzeyleri (İşler, 2017), tutumları (Baysan, 2020) ve çocukları ile iletişim yeterlilikleri (Bacıoğlu ve Tezel, 2020) ölçülmüşken bu çalışma da farklı olarak 36-72 ay çocuğa sahip olan ebeveynlerin farklı değişkenlere göre çocuklarının sorduğu cinsellikle ilgili konularda iletişim kurabilmelerindeki farklılaşmaları incelenmiştir. Bu çalışmada, “36-72 ay çocuğa sahip olan ebeveynlerin farklı değişkenlere göre çocuklarının sorduğu cinsellikle ilgili konularda iletişim kurabilmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” temel problemi doğrultusunda alt problemler yardımıyla ve elde edilen veriler ışığında çalışma sürdürülmüştür. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri ebeveynlerin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri çocukların cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri çocuklarının cinsellikle ilgili sordukları sorular karşısında kendilerini yeterli hissetmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma 36-72 ay çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuklarının cinsel konularda sordukları sorular karşısında iletişim kurabilmelerinin farklı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı, nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma, sosyal davranışların ve tutumların gözlenebilmesi ve niceliksel olarak sayısallaştırılabilmesidir (Türnüklü, 2001). Araştırma nicel araştırmanın türü olan betimsel tarama modelinde desenlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Isparta iline bağlı Keçiborlu ilçesinde ikamet eden 36-72 aylık çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini daha kullanışlı olması sebebiyle kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda, çalışmanın örneklemini Isparta ilinin Keçiborlu ilçesinde ikamet eden ve 36-72 aylık çocuğa sahip 84 anne ve 42 baba olmak üzere 126 ebeveyn oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında yer alan ebeveynlere veri toplama aracı olarak ebeveyn kişisel bilgi formu ve ebeveynler için hazırlanmış cinsel iletişim ölçeği uygulanmıştır. Bahsi geçen veri toplama araçları yardımıyla veriler toplanmaya çalışılmıştır.

**Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından literatür bilgisine dayalı olarak hazırlanan ebeveynlerin demografik özellikleri ve cinsellikle ilgili bazı özelliklerini belirlemek için hazırlanmış altı sorudan oluşan bir formdur.

**Ebeveynler İçin Hazırlanmış Cinsel İletişim Ölçeği:** Artan, Ceylan ve Kurnaz Adıbatmaz (2020) tarafından geliştirilen ebeveynlerin çocukları ile cinsel iletişimlerini ölçen 23 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek; içerik (1.-7. maddeler), beden dili (8.-12. maddeler), süreci yönetme (13.-19. maddeler) ve kaygı (20.-23. maddeler) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı iki farklı örnekleme 0,70-0,80 olarak değişmiştir. Faktörler arasında orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

### Uygulama Süreci

Yürütmüş olduğumuz çalışmaya katılım sağlayan ebeveynler 36-72 ay grubu çocuğa sahip olması şartına bağlı olarak ve gönüllük esasını ihlal etmeyecek şekilde Isparta ili Keçiözü ilçesinden seçilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerden onam formu alındıktan sonra istemedikleri bir soru karşısında cevap vermeme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Katılımcılara uygulanmış olan veri toplama araçları elden ulaştırılmış ve yanıtlayacakları ortamın yönlendirilmeden uzak olması sağlanmıştır. Gönüllü olan katılımcılara ulaştırılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilerek yorumlanmıştır. Veriler bilgisayar ortamında analiz edilirken kullanılan testler aşağıda açıklanmıştır;

Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken çarpıklık basıklık katsayılarından yararlanılmış olup, Tabachnik ve Fidell (2013)' e göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise normal dağılım olduğu kabul edilir olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan geldiği belirtilmiştir. Güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha test istatistiğinden yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle t ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde farklılık olması durumunda varyansların homojenliği varsayımı dikkate alınarak Tukey testi ile farklılıklar hesaplanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup;  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

### Etik

Bu çalışmayı yürütmek için gerekli izinler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 2022/749 numaralı karar ile alınmıştır. Bunun yanı sıra, veri toplama öncesi, süreci ve sonrasında tüm etik kurallara uyulmuştur.

### Bulgular



Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına göre düzenlenerek tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Tablo 1’de çalışmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklerine ve cinsellikle ilgili bazı özelliklerine göre ilişkin frekans dağılım tablosu verilmiştir.

**Tablo 1. Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Dağılım Tablosu**

| Değişken                                    | Grup                         | N  | %     |
|---|------------------------------|----|-------|
| Cinsiyet                                    | Anne                         | 84 | 66,67 |
|   | Baba                         | 42 | 33,33 |
| Yaş   | 18-30                        | 39 | 30,95 |
|   | 31-40                        | 55 | 43,65 |
|   | 41-50                        | 27 | 21,43 |
|   | 51 Ve Üzeri                  | 5  | 3,97  |
| Eğitim Düzeyi                               | İlkokul/Ortaokul Mezunu      | 12 | 9,52  |
|   | Lise Mezunu                  | 20 | 15,87 |
|   | Yüksekokul/Üniversite Mezunu | 75 | 59,52 |
|   | Yüksek Lisans Mezunu         | 19 | 15,08 |
| Ebeveyn Cinsel Konular Bilgi Düzeyi         | Hayır                        | 96 | 76,19 |
|   | Evet                         | 30 | 23,81 |
| Çocukların Cinsel Gelişimi İçin Eğitim Alma | Aldım                        | 42 | 33,33 |
|   | Almadım                      | 84 | 66,67 |
| Çocuk Cinsellik Sorusunda Yeterli olma      | Yeterli                      | 40 | 31,75 |
|   | Yetersiz                     | 86 | 68,25 |

Çalışmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde, anneler toplam katılımcıların %66,67’sini (84) oluştururken, babalar %33,33’lük (42) bir orana sahiptir. Çoğunluğu oluşturan yaş grubu 30-40 yaş aralığındaki kişilerdir, bu yaş grubu toplam katılımcıların %43,65’ini oluştururken 55 kişiden oluşmaktadır. Diğer yaş grupları şu şekildedir;18-30 yaş aralığındaki katılımcılar, toplamın %30,95’ini oluşturur ve 39 kişiden oluşur. 40-50 yaş aralığındaki katılımcılar, toplamın %21,43’ünü oluşturur ve 27 kişiden oluşur. 50 yaş ve üzeri kişiler, toplamın %3,97’sini oluşturur ve sadece 5 kişiden oluşur. En yüksek eğitim düzeyine sahip olanlar, toplam katılımcıların %59,52’sini oluşturur ve 75 kişiden oluşur. Bu kişiler yüksekokul/üniversite mezunudur. Diğer eğitim düzeyleri şu şekildedir; Lise mezunları, toplamın %15,87’sini oluşturur ve 20 kişiden oluşur. Yüksek lisans mezunları, toplamın %15,08’ini oluşturur ve 19 kişiden oluşur. İlkokul/ortaokul mezunları, toplamın %9,52’sini oluşturur ve 12 kişiden oluşur. Çalışan katılımcılar, toplamın %54,76’sını oluşturur ve 69 kişiden oluşur.

*Ebeveyn Cinsel Konular Bilgi Düzeyi:* Katılımcıların %76,19’u, yani 96 kişi, ebeveynlerinin cinsel konular hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Katılımcılar %23,81’lik bir oranla ebeveynlerinin cinsel konular hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir.

*Çocuk Cinsel Gelişim Destek Alma:* Katılımcıların %33,33'ü, 42 kişi, çocukları için cinsel gelişim desteği aldığını belirtmiştir. %66,67'lik bir oranla, 84 kişi, çocukları için cinsel gelişim desteği almadığını belirtmiştir.

*Çocuk Cinsellik Sorusunda Yeterli Olma:* Katılımcıların %31,75'i, 40 kişi, çocukların cinsellik soruları konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir. %68,25'lik bir oranla katılımcılar çocuklarının cinsellik soruları konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Tablo 2'de ölçek boyutlarına ilişkin frekans, normallik ve iç tutarlılık katsayısı değerleri verilmiştir.

**Tablo 2. Ölçek Boyutlarına İlişkin Frekans, Normallik ve Güvenilirlik Sonuçları**

| Boyut          | Ort.         | Min.         | Maks         | ss          | Çarpıklık     | Basıklık      | Cronbach's Alpha |
|----------------|--------------|--------------|--------------|-------------|---------------|---------------|------------------|
| İçerik         | 26,77        | 18,00        | 28,00        | 2,25        | -1,240        | -1,413        | ,817             |
| Beden Dili     | 17,88        | 12,00        | 20,00        | 2,24        | -0,607        | -0,776        | ,850             |
| Süreci Yönetme | 25,60        | 17,00        | 28,00        | 2,83        | -1,020        | -0,060        | ,838             |
| Kaygı          | 16,16        | 8,00         | 20,00        | 2,92        | -0,343        | -0,416        | ,847             |
| <b>CİÖ</b>     | <b>86,40</b> | <b>65,00</b> | <b>96,00</b> | <b>7,67</b> | <b>-0,705</b> | <b>-0,025</b> | <b>,877</b>      |

*CİÖ=Ebeveynler için cinsel iletişim ölçeği*

Ebeveynler için cinsel iletişim ölçeği içerik alt boyutunun 18-28 değerleri arasında 26,77±2,25 ortalama ile, beden dili alt boyutunun 12-20 değerleri arasında 17,88±2,24 ortalama ile, süreci yönetme alt boyutunun 17-28 değerleri arasında 25,60±2,83 ortalama ile, kaygı alt boyutunun 8-20 değerleri arasında 16,16±2,92 ortalama ile ve toplam ölçek boyutlarının 65-96 değerleri arasında 86,40±7,67 ortalama ile dağıldığı görülmüştür.

Ölçek boyutlarının normalliği için çarpıklık-basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Tabachnik ve Fidell (2013)' e göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise normal dağılım olduğu kabul edilir. Buna göre ölçek düzeylerinin normal dağılımdan geldiği, karşılaştırma ve ilişki testlerinde parametrik testlerin uygulanacağı görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha test istatistiğinden yararlanılmıştır. Buna göre ölçek düzeylerinin iç tutarlılıklarının yüksek dereceli güvenilir olduğu görülmektedir.

**Alt Problem 1:** "Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde bağımsız örneklem t testi analizi yapılmış ve elde edilen bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Ölçek Boyutlarının Cinsiyet Karşılaştırması**

| Boyutlar | Grup | Cinsiyet |    | t testi |   |
|----------|------|----------|----|---------|---|
|          |      | ort      | ss | t       | p |

|                |      |       |      |        |      |
|----------------|------|-------|------|--------|------|
| İçerik         | Anne | 26,98 | 1,82 | 0,266  | ,211 |
|                | Baba | 26,36 | 2,90 |        |      |
| Beden Dili     | Anne | 17,99 | 2,19 | 0,759  | ,449 |
|                | Baba | 17,67 | 2,33 |        |      |
| Süreci Yönetme | Anne | 25,80 | 2,82 | 1,137  | ,258 |
|                | Baba | 25,19 | 2,84 |        |      |
| Kaygı          | Anne | 15,83 | 2,93 | -1,787 | ,076 |
|                | Baba | 16,81 | 2,81 |        |      |
| CİÖ            | Anne | 86,60 | 7,17 | 0,393  | ,695 |
|                | Baba | 86,02 | 8,66 |        |      |

CİÖ=Ebeveynler için cinsel iletişim ölçeği; t=bağımsız örneklem t testi, \*p<0,05

Bu tabloya dayanarak cinsiyet arasındaki değişkenler için yapılan t-testi sonuçları şu şekildedir;

*İçerik:* Cinsiyet arasındaki t-testi sonucunda, t değeri 0,266 ve p değeri 0,211 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, içerik alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

*Beden Dili:* Cinsiyet arasındaki t-testi sonucunda, t değeri 0,759 ve p değeri 0,449 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, beden dili alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

*Süreci Yönetme:* Cinsiyet arasındaki t-testi sonucunda, t değeri 1,137 ve p değeri 0,258 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Süreci yönetme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

*Kaygı:* Cinsiyet arasındaki t-testi sonucunda, t değeri -1,787 ve p değeri 0,076 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, kaygı alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

*CİÖ (Cinsel İletişim Ölçeği):* Cinsiyet arasındaki t-testi sonucunda, t değeri 0,393 ve p değeri 0,695 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel iletişim kurabilmelerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

**Alt Problem 2:** “Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde ANOVA ve Tukey testi analizi yapılmış ve elde edilen bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Ölçek Boyutlarının Yaş Grupları Karşılaştırması**

| Boyutlar | Grup                 | Yaş   |      | ANOVA |      |      |
|----------|----------------------|-------|------|-------|------|------|
|          |                      | ort.  | ss   | F     | p    | Fark |
| İçerik   | 18-30 <sup>(1)</sup> | 26,79 | 2,39 | 2,240 | ,087 | -    |
|          | 31-40 <sup>(2)</sup> | 26,29 | 2,51 |       |      |      |

|                                       |                      |       |      |       |       |     |
|---------------------------------------|----------------------|-------|------|-------|-------|-----|
|                                       | 41-50 <sup>(3)</sup> | 27,59 | 1,22 |       |       |     |
|                                       | 51+ <sup>(4)</sup>   | 27,40 | 0,89 |       |       |     |
|                                       | 18-30 <sup>(1)</sup> | 18,44 | 2,11 |       |       |     |
| Beden Dili                            | 31-40 <sup>(2)</sup> | 17,60 | 2,49 | 1,383 | ,251  | -   |
|                                       | 41-50 <sup>(3)</sup> | 17,56 | 1,87 |       |       |     |
|                                       | 51 + <sup>(4)</sup>  | 18,40 | 1,52 |       |       |     |
|                                       | 18-30 <sup>(1)</sup> | 26,56 | 2,37 |       |       |     |
| Süreci Yönetme                        | 31-40 <sup>(2)</sup> | 25,25 | 2,83 | 2,727 | ,047* | 1>3 |
|                                       | 41-50 <sup>(3)</sup> | 24,78 | 3,27 |       |       |     |
|                                       | 51 + <sup>(4)</sup>  | 26,20 | 1,79 |       |       |     |
|                                       | 18-30 <sup>(1)</sup> | 16,92 | 3,00 |       |       |     |
| Kaygı                                 | 31-40 <sup>(2)</sup> | 15,87 | 2,85 | 1,435 | ,236  | -   |
|                                       | 41-50 <sup>(3)</sup> | 15,59 | 2,89 |       |       |     |
|                                       | 51 + <sup>(4)</sup>  | 16,40 | 2,70 |       |       |     |
|                                       | 18-30 <sup>(1)</sup> | 88,72 | 7,66 |       |       |     |
| Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçek | 31-40 <sup>(2)</sup> | 85,02 | 7,92 |       |       |     |
|                                       | 41-50 <sup>(3)</sup> | 85,52 | 6,81 | 2,065 | ,108  | -   |
|                                       | 51 + <sup>(4)</sup>  | 88,40 | 6,69 |       |       |     |

\* $p<0,05$ ;  $F=ANOVA$  Testi,  $Fark=Tukey$  Testi

Tablo 4'te görülen yaş grupları arasında ölçek boyutları için yapılan ANOVA (varyans analizi) sonuçları aşağıda verilmiştir;

*İçerik:* Yaş grupları arasında yapılan ANOVA sonucunda, F değeri 2,240 ve p değeri 0,087 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, içerik alt boyutunda yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

*Beden Dili:* Yaş grupları arasında yapılan ANOVA sonucunda, F değeri 1,383 ve p değeri 0,251 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, beden dili alt boyutunda yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

*Süreci Yönetme:* Yaş grupları arasında yapılan ANOVA sonucunda, F değeri 2,727 ve p değeri 0,047 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre 18-30 yaş grubundaki ebeveynlerin süreci yönetme alt boyut puanlarının (Ort.= 26,56) 41-50 yaş grubundaki ebeveynlerin puanlarından (Ort.= 24,78) anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

*Kaygı:* Yaş grupları arasında yapılan ANOVA sonucunda, F değeri 1,435 ve p değeri 0,236 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, kaygı alt boyutunda yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

*Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği:* Yaş grupları arasında yapılan ANOVA sonucunda, F değeri 2,065 ve p değeri 0,108 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ebeveynler üzerinde

cinsel iletişim ölçeğinin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Alt Problem 3:** “Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde ANOVA ve Tukey testi analizi yapılmış ve elde edilen bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Ölçek Boyutlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerinin Karşılaştırması**

| Boyutlar                              | Grup                                 | Eğitim Düzeyi |      | ANOVA |       |      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|---------------|------|-------|-------|------|
|                                       |                                      | ort.          | ss   | F     | p     | Fark |
| İçerik                                | İlkokul/Ortaokul <sup>(1)</sup>      | 25,67         | 3,87 | 1,195 | ,315  | -    |
|                                       | Lise <sup>(2)</sup>                  | 26,75         | 2,27 |       |       |      |
|                                       | Yüksekokul/Üniversite <sup>(3)</sup> | 26,85         | 2,02 |       |       |      |
|                                       | Yüksek Lisans <sup>(4)</sup>         | 27,16         | 1,61 |       |       |      |
| Beden Dili                            | İlkokul/Ortaokul <sup>(1)</sup>      | 15,83         | 1,95 | 4,362 | ,006* | 1<2  |
|                                       | Lise <sup>(2)</sup>                  | 17,65         | 2,35 |       |       |      |
|                                       | Yüksekokul/Üniversite <sup>(3)</sup> | 18,17         | 2,20 |       |       |      |
|                                       | Yüksek Lisans <sup>(4)</sup>         | 18,26         | 1,85 |       |       |      |
| Süreci Yönetme                        | İlkokul/Ortaokul <sup>(1)</sup>      | 22,58         | 2,94 | 7,122 | ,001* | 1<2  |
|                                       | Lise <sup>(2)</sup>                  | 24,95         | 3,39 |       |       |      |
|                                       | Yüksekokul/Üniversite <sup>(3)</sup> | 25,99         | 2,55 |       |       |      |
|                                       | Yüksek Lisans <sup>(4)</sup>         | 26,63         | 1,77 |       |       |      |
| Kaygı                                 | İlkokul/Ortaokul <sup>(1)</sup>      | 13,75         | 2,73 | 3,761 | ,013* | 1<2  |
|                                       | Lise <sup>(2)</sup>                  | 15,70         | 2,83 |       |       |      |
|                                       | Yüksekokul/Üniversite <sup>(3)</sup> | 16,52         | 2,87 |       |       |      |
|                                       | Yüksek Lisans <sup>(4)</sup>         | 16,74         | 2,66 |       |       |      |
| Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçek | İlkokul/Ortaokul <sup>(1)</sup>      | 77,83         | 8,82 | 7,316 | ,001* | 1<2  |
|                                       | Lise <sup>(2)</sup>                  | 85,05         | 7,02 |       |       |      |
|                                       | Yüksekokul/Üniversite <sup>(3)</sup> | 87,53         | 7,20 |       |       |      |
|                                       | Yüksek Lisans <sup>(4)</sup>         | 88,79         | 5,79 |       |       | 1<3  |

\* $p<0,05$ ;  $F=ANOVA$  Testi,  $Fark=Tukey$  Testi

Tablo 5’te, boyutların farklı eğitim düzeylerindeki gruplar arasında yapılan ANOVA analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

İçerik boyutu için yapılan ANOVA analizi sonucunda, farklı eğitim düzeylerindeki gruplara göre istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Beden Dili boyutu için yapılan ANOVA analizi sonucunda F değeri 4,362 ve p değeri 0,006 olarak bulunmuştur ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 1. Grup ile

(ilkokul/ortaokul) (Ort.= 15,83) ile 2. (lise) (Ort.= 17,65) ve 3. (yüksekokul/üniversite) (Ort.= 18,17) gruplar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Süreci Yönetme boyutu için yapılan ANOVA analizi sonucunda F değeri 7,122 ve p değeri 0,001 olarak bulunmuştur ve gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 1. Grup (ilkokul/ortaokul) (Ort.= 22,58) ile 2. (lise) (Ort.= 24,95) ve 3. (yüksekokul/üniversite) (Ort.= 25,99) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır. Anlamlı farklılaşma 2. ve 3. grup lehinedir.

Kaygı boyutu için yapılan ANOVA analizi sonucunda F değeri 3,761 ve p değeri 0,013 olarak bulunmuştur ve farklı eğitim düzeylerindeki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. Grup (ilkokul/ortaokul) (Ort.= 13,75) ile 2. (lise) (Ort.= 15,70) ve 3. (yüksekokul/üniversite) (Ort.= 16,52) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar mevcuttur. Anlamlı farklılaşma 2. ve 3. grup lehinedir.

Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeğinin boyutları için yapılan ANOVA analizleri sonucunda F değeri 7,316 ve p değeri 0,001 olarak bulunmuştur ve bu sonuç gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. 1. grup (ilkokul/ortaokul) (Ort.= 77,83) ile 2. (lise) (Ort.= 85,05) ve 3. (yüksekokul/üniversite) (Ort.= 87,53) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Anlamlı farklılaşmanın 2. ve 3. grup lehine olduğu görülmüştür.

**Alt Problem 4:** “Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri çocukların cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde bağımsız örneklem t testi analizi yapılmış ve elde edilen bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Ölçek Boyutlarının Ebeveyn Çocuk Cinsel Gelişim Eğitimi Alan-Almayan Ebeveynlerin Karşılaştırması**

| Boyutlar       | Grup    | Çocuk Cinsel Gelişim Destek Alma t testi |      |       |       |
|----------------|---------|--|------|-------|-------|
|                |         | ort.                                     | ss   | t     | p     |
| İçerik         | Aldım   | 27,31                                    | 1,63 | 2,2   | ,030* |
|                | Almadım | 26,50                                    | 2,46 |       |       |
| Beden Dili     | Aldım   | 18,67                                    | 1,84 | 3,095 | ,003* |
|                | Almadım | 17,49                                    | 2,32 |       |       |
| Süreci Yönetme | Aldım   | 26,29                                    | 2,84 | 1,959 | ,052  |
|                | Almadım | 25,25                                    | 2,78 |       |       |
| Kaygı          | Aldım   | 16,52                                    | 2,73 | 0,994 | ,332  |
|                | Almadım | 15,98                                    | 3,00 |       |       |
| CiÖ            | Aldım   | 88,79                                    | 6,96 | 2,515 | ,013* |
|                | Almadım | 85,21                                    | 7,77 |       |       |

CiÖ=Ebeveynler için cinsel iletişim ölçek; t=bağımsız örneklem t testi, \*p<0,05

İçerik boyutu için yapılan t testi sonucunda t değeri 2,2 ve p değeri ,030 olarak bulunmuştur ve çocuklarının cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alan ebeveynlerin (Ort.= 27,31) lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden Dili boyutu için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 3,095 ve p değeri ,003 olarak bulunmuştur ve bu sonuç çocuklarının cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alan ebeveynlerin (Ort.= 18,67) lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir.

Süreci yönetme boyutu için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 1,959 ve p değeri ,052 olarak bulunmuştur ve bu sonuç çocukların cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alan ebeveynleri ile süreci yönetme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaygı boyutu için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 0,994 ve p değeri ,332 olarak bulunmuştur ve bu sonuç çocukların cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alan ebeveynleri ile kaygı boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

CİÖ için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 2,515 ve p değeri ,013 olarak bulunmuştur ve bu sonuç çocuklarının cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alan ebeveynlerin (Ort.=88,79) lehine anlamlı farklılaşma olduğunu ortaya çıkarmıştır.

**Alt Problem 5:** “Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri çocuklarının cinsellikle ilgili soruları karşısında kendilerini yeterli hissedebilmelerine göre farklılaşmakta mıdır?” Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak toplanan veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Ölçek Boyutlarının Çocuk Cinsellik Sorusunda Yeterli Olma Durumları Karşılaştırması**

| Boyutlar       | Grup     | Çocuk Cinsellik Sorusunda t testi |              |       |       |
|----------------|----------|-----------------------------------|--------------|-------|-------|
|                |          | Yeterli olma                      | Yeterli olma | t     | p     |
|                |          | ort.                              | ss           |       |       |
| İçerik         | Yeterli  | 27,73                             | 0,75         | 4,665 | ,001* |
|                | Yetersiz | 26,33                             | 2,56         |       |       |
| Beden Dili     | Yeterli  | 18,35                             | 2,02         | 1,616 | ,109  |
|                | Yetersiz | 17,66                             | 2,31         |       |       |
| Süreci Yönetme | Yeterli  | 26,05                             | 2,66         | 1,233 | ,220  |
|                | Yetersiz | 25,38                             | 2,89         |       |       |
| Kaygı          | Yeterli  | 16,48                             | 2,43         | 0,829 | ,409  |
|                | Yetersiz | 16,01                             | 3,12         |       |       |
| CİÖ            | Yeterli  | 88,60                             | 6,03         | 2,479 | ,015* |
|                | Yetersiz | 85,38                             | 8,16         |       |       |

CİÖ=Ebeveynler için cinsel iletişim ölçek; t=bağımsız örneklem t testi, \*p<0,05

İçerik boyutu için yapılan t testi sonucunda t değeri 4,665 ve p değeri ,001 olarak bulunmuştur ve bu sonuçla kendini yeterli ve yetersiz hisseden ebeveynlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bulunan anlamlı fark çocuklarının cinsellikle ilgili soruları karşısında kendini yeterli hisseden ebeveynler lehinedir.



Beden dili için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 1,616 ve p değeri ,109 olarak bulunmuştur ve bu sonuçla kendini yeterli ve yetersiz hisseden ebeveynlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Süreci yönetme için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 1,233 ve p değeri ,220 olarak bulunmuştur ve bu sonuçla kendini yeterli ve yetersiz hisseden ebeveynlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Kaygı için yapılan t testi sonuçlarında t değeri 0,829 ve p değeri ,409 olarak bulunmuştur ve bu sonuçla kendini yeterli ve yetersiz hisseden ebeveynlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Cinsel İletişim Ölçeği (CİÖ) için yapılan t testi sonucunda ise t değeri 2,479 ve p değeri ,015 olarak bulunmuştur ve bu sonuç çocuklarının sorduğu cinsel sorular karşısında kendisini yeterli hisseden ebeveynler lehine anlamlı farklılaşma olduğunu göstermiştir.

### Tartışma

Bu çalışmada 36-72 ay çocuğa sahip olan ebeveynlerin gönüllük esasına dayalı olarak katıldığı ve ebeveynlerin demografik özellikleri ve ebeveynlere ait bazı cinsel özelliklerin, çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmelerinin üzerinde anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bağlamında üzerinde inceleme yapılan değişkenler; ebeveynlerin cinsiyetleri, yaş grupları, eğitim düzeyleri, çocuklarının cinsel gelişimi hakkında bir eğitim veya profesyonel bir destek almış olmaları ve ebeveynlerin cinsellik soruları karşısında kendilerini yeterli hissetme durumlarıdır. 2008 yılında Pluhar ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda Afrikalı ve Amerikalı annelerin kızlarıyla ve yaşı daha büyük olan çocuklarıyla iletişim kurma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin yaş grubunun, çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilme yeterlilikleri üzerinde araştırmacılar tarafından 18-30 yaş grubunun her boyutta diğer tüm gruplara karşı lehine anlamlı bir farklılaşma öngörülürken, yalnızca süreci yönetme boyutunda 41-50 yaş grubuna göre 18-30 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmış, diğer boyutlarda herhangi anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Aynı şekilde Erbil vd., (2010) çalışma sonucunda daha genç yaşta olan annelerin çocuklarına cinsellikle ilgili eğitim verme oranı daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan, Yelken (1996) yürütmüş olduğu çalışmada ebeveynlerin çocuğun cinsel gelişim ve eğitimi konusundaki bilgi düzeyine yaş grubunun herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilme yeterlilikleri üzerinde beden dili, süreci yönetme, kaygı boyutunda lise ve yüksekokul/üniversite lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça cinsellik ile ilgili konularda çocuklarıyla iletişim kurma kaygıları da artmıştır. Bu konuda araştırmacılar ebeveynlerin eğitim düzeyine paralel bilgi ve farkındalıklarının artmasından dolayı konu ile ilgili konuşma hassasiyeti ve kaygılarının artmasını öngörmüştür. 2007 yılında Gallegos ve arkadaşları yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin HIV Bilgisi ve genel iletişimde daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. 2023 yılında Türkiye’de Cirik vd. tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite ve daha üst düzeyde eğitim alan aynı zamanda çocuklarına cinsel eğitim veren babaların cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, cinsel eğitim almış olan babaların



cinsel iletişim ölçeğinden almış oldukları puanların daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer olarak Faizah ve Latiana'nın 2017 yılında Endonezya'nın Krasak köyünde gerçekleştirdikleri ebeveynlerin erken çocuklukta cinsel eğitim hakkındaki bilgileri üzerinde yaptıkları çalışma bulgularına göre üniversite mezunu olan ebeveynlerin lise mezunu ebeveynlere göre olumlu anlamda bilgi düzeyi farklılıklarının olduğuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Tuğut ve Gölbaşı (2019) yaptığı çalışmada ebeveynlerin cinsel konulardaki bilgi düzeyini yeterli bulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynlerinin çocukların cinsel gelişimleri ile ilgili bir eğitim alma durumlarına baktığımızda %33,33'ünün bir eğitim aldığını, %66,67 ebeveynin ise herhangi bir eğitim almadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda içerik ve beden dilinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken süreci yönetme ve kaygı boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Eğitim almış olmak daha bilinçli ve bu konuda bilgisi olan kendini rahat ifade edebilen bireyler ortaya çıkaracağından; ebeveynlerin çocuklarının cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alma durumlarının, çocukları ile iletişimlerinde üzerinde anlamlı bir farklılaşmasının olabileceği araştırmacılar tarafından öngörülmüş, çıkan sonuç ise öngörüye destekler nitelik taşımıştır. Benzer olarak Eliküçük ve Sönmez (2011) 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerini inceledikleri çalışmalarında anne ve babalardan sadece %5,06'sının çocuk cinsel eğitimi aldıkları, %94,94'ünün ise herhangi bir eğitim almadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurtuncu ve arkadaşlarının 2015 yılında yapmış olduğu çalışmada çocuklarının cinsel gelişimi ile ilgili eğitim almayan ebeveynler çoğunluğu oluşturmaktadır. 2022 yılında Rouhparvar ve arkadaşları tarafından İran'da yapılan çalışmanın bulgularında ebeveynlerin erkek çocuklarının cinsellik eğitimine yaklaşımlarının cinsellik eğitiminin gerekliliğini anlama eksikliğinden kaynaklandığına rastlanmıştır.

Bunun yanı sıra, Avusturya'da 2018 yılında Depauli ve Plaute tarafından yapılan çalışma sonucunda cinsellik eğitimini öğretmenlerin ebeveynlere oranla daha gerekli bulduklarına ulaşılmıştır. Bunun yanında ebeveynler ve öğretmenler ilkokulda bu eğitimin verilmesi yönünden hemfikirdirler. Üstündağ (2022) 'Cinsel Gelişim: Ebeveynler ve Çocuklar Arasındaki İletişimi İncelemek' isimli çalışmada deney grubuna 'Çocuk Cinsel Eğitim ve İletişim Çevrimiçi Eğitim Programı' uygulamış, sonucunda ise ebeveynlerin cinsel eğitim sırasında kullandıkları iletişim dilinde deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların cinsellikle ilgili sorularında kendini yeterli hisseden ebeveynler %31,75'lik bir dilimi oluştururken, %68,25'i ise kendisini yetersiz hissetmektedir. Çocukların cinsellikle ilgili soruları ile ebeveynler kendilerini yeterli hissetmesi ile ilgili sadece içerik boyutunda lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Beden dili, süreci yönetme ve kaygı boyutlarında ise anlamlı farklar çıkmamıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin kendilerini cinsel sorular karşısında yeterli hissedebilmelerinin, iletişim kurabilmelerinin üzerinde anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu veri araştırmacılar tarafından beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer olarak Ceylan ve Çetin (2015) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocukları ile rahat konuşamadıklarını belirlemişlerdir. Tuğut ve Gölbaşı (2019) ve Turnbull vd. (2008) ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda rahat konuşamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

## Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada ebeveynlerin cinsiyetlerinin, yaş gruplarının, eğitim düzeylerinin, çocuklarının cinsel gelişimi ile ilgili bir eğitim veya profesyonel bir destek alıp almadıkları ve ebeveynlerin cinsellik soruları karşısında kendilerini yeterli hissetme durumlarının çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmelerinin üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Analiz çalışmaları sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bir diğer “Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemin analiz sonucunda yalnızca süreci yönetme alt boyutunda 18-30 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında beden dili, süreci yönetme ve kaygı alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu anlamlılık lise ve yüksekokul/üniversite lehinedir. “Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri çocukların cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi üzerinde yapılan çalışma sonucunda içerik ve beden dili alt boyutunda çocukların cinsel gelişimi ile ilgili eğitim alan ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Son olarak ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel konularda iletişim kurabilmeleri, çocuklarının cinsellikle ilgili soruları karşısında kendilerini yeterli hissedebilmelerine göre yalnızca içerik alt boyutunda kendini yeterli hisseden ebeveynler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma doğrultusunda öncelikle araştırmacıların ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla cinsel gelişim ile ilgili iletişim süreçlerinin daha detaylı incelenmesi için nitel araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Böylelikle ailelerin hangi konularda daha rahat ettikleri veya hangi durumlarda daha çok zorlandıkları ortaya konulabilir. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın örneklemini değiştirilerek farklı şehirlerde farklı özelliklere sahip aile gruplarıyla çalışmalar yapılabilir. Öte yandan, ailelerin eksiklik yaşadığı konular belirlenerek gerek MEB’deki okul öncesi öğretmenleri gerekse sağlık kuruluşlarındaki ailelerle ilgilenen yetkililer ailelere çocuklarıyla cinsel gelişim hakkında nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda bilinçlendirilebilir.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmada yazarlar eşit katkıda bulunmuştur.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışma kapsamında yazarlar herhangi bir potansiyel çıkar/çatışma olmadığını beyan ederler.

### **KAYNAKÇA**

Aktürk, F.M. (2015). Çocukları Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (5 Yaş Grubu) Ebeveynlerin Ana-Baba Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alkan Ersoy, Ö. (2017). Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi eğitimde cinsel eğitim. İçinde İ. Artan (Ed.), *Cinsel gelişim ve eğitim* (s. 10-29).

- Artan, İ., Ceylan, Ş., & Adıbatmaz, F. B. K. (2020). Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 7(2), 136-158.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Kök Yayıncılık.
- Aydoğdu, F. (2017). Toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi ve cinsel eğitim. İçinde Ş. Öztürk Aynal (Ed.), *Çocuk gelişimi 2* (s. 71-89). Eğiten Kitap Yayınları.
- Bacıoğlu, S. D., & Tezel, D. (2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsellik hakkında konuşma stratejileri ve öz-yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 37-57.
- Baysan, M. P. (2020). *3-6 yaş döneminde çocuklara sahip anne babaların cinsel gelişim ve eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Bulut, A. (1998). Çocuklukta cinsel eğitim. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2): 53-57.
- Ceylan, Ş., Çetin, A. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsel eğitimine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (3): 41-60.
- Cirik, VA, Aksoy, B. ve Bulut, E. (2023). Türkiye'de baba rolünde ebeveynlerin çocukların cinsel eğitimine yönelik tutumları ve çocukları ile cinsel iletişimleri. *Pediatric Hemşireliği Dergisi*, 69: 105-113.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., Artan İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 150: 14-27.
- Deniz, Ü., Yıldız, R. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *GEFAD/GUJGEF* 38(2): 431-447.
- Depauli, C., & Plaute, W. (2018). Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex Education*, 18(5), 511-526.
- Eliküçük, S., Sönmez, S. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi*, 25:45-62.
- Erbil, N., Orak, E., & Bektaş, A. E. (2010). Anneler cinsel eğitim konusunda ne biliyor, kızlarına ne kadar cinsel eğitim veriyor. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 366-383.
- Eser, M. (2008). *Ana babaların cinsel kimlik gelişimiyle ilgili tutumların çocuğun cinsel kimlik kazanmasına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Faizah, U. ve Latiana, L. (2017). Jepara ilçesi, Pecangaan nahiyesi, Krasak köyü'ndeki eğitim düzeyine göre ebeveynlerin erken çocuklukta cinsel eğitim hakkındaki bilgileri. *BELIA: Erken Çocukluk Eğitimi Makaleleri*, 6 (2), 59-62.
- Gallegos, EC, Villarruel, AM, Gómez, MV, Onofre, DJ ve Zhou, Y. (2007). Araştırma özeti: Meksikalı ebeveynler ve ergen çocukları arasındaki cinsel iletişim ve bilgi. *AIDS Bakımında Hemşireler Derneği Dergisi*, 18 (2), 28-34.
- Gençtan, E. (1995). *Psikoanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Göçgeldi, E., Tüzün, H., Türker, T., Şimşek, I. (2007). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne ve babaların çocuklara cinsel eğitim konusundaki yaklaşımlarının incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 16(9): 134-142.
- İşler, S. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- İşler, S., Gürşimşek, A.I. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 38(3): 845-867.

- Kurtuncu, M., Akhan, L. U., Tanir, I. M., & Yildiz, H. (2015). The sexual development and education of preschool children: knowledge and opinions from doctors and nurses. *Sexuality and disability, 33*, 207-221.
- Kürek, E. (2012). Cinsel kimlik gelişiminde din eğitiminin rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Murphy, N. A., Elias, E. R., & Council on Children With Disabilities. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics, 118*(1), 398-403.
- Özkızıklı, S. & Okutan, N. Ş. (2017). Bebeklik ve okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitim. İçinde İ. Artan (Ed.), *Cinsel gelişim ve eğitim* (s. 47-60).
- Pluhar, E. I., DiIorio, C. K., & McCarty, F. (2008). Correlates of sexuality communication among mothers and 6-12-year-old children. *Child: care, health and development, 34*(3), 283-290.
- Rouhparvar, Z., Javadnoori, M., & Shahali, S. (2022). Parents' approaches to sexuality education of their adolescent boys: a qualitative study in Ahvaz, Iran. *Reproductive health, 19*(1), 69.
- Sungur, M. Z. (1998). Cinsel Eğitim. *Journal Klinik Psikiyatri, 2*: 103-108.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). MA: Pearson.
- Tuğrul, B., Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*: 141-149.
- Tuğut, N., Gölbaşı Z. (2019). Okul öncesi çocuğu olan (3-6 yaş) ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 13*(3): 287-294.
- Turnbull T, Wersch, A, Schaik P. A review of parental involvement in sex education: The role for effective communication in British families. *Health Education Journal, 2008;67*(3):182-195.
- Tuzcuğlu, N., Tuzcuoğlu, S. (1996). Çocuğun cinsel eğitiminde ailelerin karşılaştıkları güçlükler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*: 251-262.
- Tuzcuoğlu, N., Tuzcuoğlu, S. (2004). "Anne Ben Nasıl Doğdum?". Morpa Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 26* (120).
- Üstündağ, A. (2022). The Sexual Development: Examining Communication between Parents and Their Children. *The Journal of International Scientific Researches, 7*, 56-65.
- Yelken, Z. (1996). Anne ve babaların 3-6 yaş dönemindeki çocuğun cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

## Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları: Farklı Demografik Değişkenler Üzerinden İnceleme\*

İsmail YILMAZ<sup>a</sup>

Metin ÖZKAN<sup>b</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin benimsendiği çalışmada, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırma örneklemini ise, bu evren içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 315 gönüllü okul yöneticisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve geliştirilen “Okul Yöneticileri Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğunu göstermiştir. Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine göre okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul yöneticiliğinde geçirilen hizmet süresi, görev yapılan okul kademesi, okul hizmet alanı ve okulda psikolojik danışman bulunup bulunmamasına göre değişmediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** okul yöneticisi, rehberlik, psikolojik danışma, tutum

### School Administrators' Attitudes Towards Psychological Counseling and Guidance Services: An Analysis on Different Demographics Variables

#### Abstract

The purpose of this study is to assess school administrators' attitudes towards school guidance and psychological counseling services (PCG) and to investigate the levels of differentiation based on various variables. For this research, which employed a surveying model from quantitative research methods, the working universe was comprised of school administrators working in public schools in the 2022-2023 academic year in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep City. The research sample consisted of 315 volunteer school administrators who were selected using an easily accessible sampling method from within this universe. In the collection of data, the “Personal Information Form” prepared by the researcher and the “School Administrators' Attitude Scale for PCG Services” were used. The research findings have shown that the attitudes of school administrators towards school

<sup>a</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye, [pdr.ismailyilmaz@gmail.com](mailto:pdr.ismailyilmaz@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-3275>

\* Bu çalışma, İsmail YILMAZ'ın, Doç. Dr. Metin ÖZKAN danışmanlığında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yaptığı lisansüstü tezin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>b</sup> **Sorumlu Yazar:** Doç. Dr. Metin ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye, [ozkan.metin@gmail.com](mailto:ozkan.metin@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4891-9409>



PCG services are positive at a high level. It was concluded that the attitudes of school administrators towards school PCG services differ according to gender, and the attitudes of female school administrators towards school PCG services are more positive than those of male school administrators. It has been found that school administrators' attitudes towards school PCG services do not change according to education level, professional seniority, length of service spent in school administration, school level, school service area, or whether there is a psychological counselor in the school.

**Keywords:** school administrator, guidance, psychological counseling, attitude

## Extended Abstract

### Introduction

Psychological Counseling and Guidance (PCG) services are integral to contemporary education, and their absence renders education incomplete (Girgin, 2006). To facilitate individuals' holistic development and prepare them for social life, instructional and guidance programs must be implemented in schools (Kepçeoğlu, 1999). The effective implementation of PCG services in schools is crucial for achieving their objectives and ensuring that students derive maximum benefits. The efficacy of school counseling services depends on shared understanding and teamwork among school personnel (Erdemir & Kış, 2017). School administrators can significantly influence the development of a shared understanding and, consequently, the effectiveness of PCG services (Ültanır, 2003). Collaboration in school PCG services is influenced by school administrators' perceptions of these services (Apaydın and Çakır, 2017; Meşeci, Özcan, and Bozdemir, 2007). Therefore, school administrators' attitudes towards PCG services are expected to have implications for service delivery (Gündüz et al., 2017; Gündüz Erdemir and Tunç, 2014). Determining school administrators' attitudes towards PCG services and examining their differentiation levels based on various variables can contribute to the improvement of PCG services. Consequently, this study aimed to determine school administrators' attitudes towards school PCG services and investigate the levels of differentiation according to the following variables: gender, educational level, professional seniority, length of service as a school administrator, school level, field of service, and the presence or absence of a counselor in their school.

### Method

This study employed a descriptive research design, using a survey model. The research sample consisted of 315 voluntary school administrators selected through convenience sampling from public state schools in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep Province during the 2022-2023 academic year. Data were collected using a "Personal Information Form" and the developed "Attitude Scale Towards School Counseling and Psychological Guidance Services for School Administrators," both prepared by the researcher as part of a master's thesis. Prior to the statistical analyses, missing data and outliers were examined, and validity and reliability analyses were conducted. Criterion validity was determined by calculating the item-total test correlation values for each of the 36 items in the scale, which ranged from,52 to,92. Additionally, item analysis based on upper and lower group means and independent samples t-tests were performed, all of which yielded significant results ( $p<.05$ ). The reliability of the suale was assessed using Cronbach's alpha

coefficient and McDonald's omega coefficient, which were ,93 and ,94, respectively, indicating the scale's reliability as a measurement tool.

### Findings and Discussion

- School administrators' attitudes towards school PCG services were positive. When examining the literature, it is observed that there are studies that demonstrate a positive perspective (Akpınar and Bengiso, 2017; Bayraktar, 2020; Camadan and Sezgin, 2012; Gündüz, İnandı, and Tunç, 2014; Hatunoğlu, 2021; Karataş and Şahin Baltacı, 2013; Kılıç, 2010; Korkut-Owen and Owen, 2008).

- Our study found a significant gender difference in school administrators' attitudes towards school PCG services, with female administrators exhibiting more positive attitudes than male administrators. However, existing literature suggests no significant gender difference in school administrators' views on PCG services (Erdemir and Kış, 2017; Gündüz, İnandı, and Tunç, 2014; Kılıç, 2010; Özkaya, 2012). This disparity in findings may be attributed to the leadership roles or the distinct characteristics of female school administrators.

- According to the results of this study, there was no significant difference in school administrators' attitudes towards school PCG services based on their educational level. No similar study has directly examined school administrators' attitudes towards PCG services based on their educational levels.

- There was no significant difference in school administrators' attitudes towards school PCG services based on their professional seniority. Studies have indicated that professional seniority does not affect school administrators' views on PCG services (Paskal, 2001; Özkaya, 2012; Erdemir Kış, 2017). Considering these studies, it can be seen that the results of our research align with the literature.

- There was no significant difference in school administrators' attitudes towards school PCG services based on the length of service as a school administrator. Studies supporting our findings can be found in the literature (Gündüz et al., 2014; Paskal, 2001).

- There was no significant difference in school administrators' attitudes towards school PCG services based on the school level in which they serve. This finding can be explained by the need for PCG services at all school levels and the perception of these services as important and indispensable. When examining the literature, similar studies yielding consistent results can be found (Erdemir and Kış, 2017; Gündüz, İnandı, and Tunç, 2014; Özkaya, 2012). It can be said that these research findings are parallel to our own research results.

- There was no difference in school administrators' attitudes towards school PCG services based on the field of service in the school they work. No previous study has specifically examined whether school administrators' attitudes towards PCG services differ based on the field of service in the school.

- The absence of a school counselor poses challenges for school PCG services (Yankın, 2009; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006), potentially hindering their implementation. Analyzing the data, we found no significant difference in the attitudes of school administrators towards school PCG services, based on the presence or absence of a school counselor. This aligns with

Gündüz et al. 's (2014) finding that school administrators' perspectives on the necessity and effectiveness of PCG services did not differ significantly according to the number of school counselors. Thus, our research findings are in line with those of existing studies.

Based on the research findings, recommendations were made for further in-depth research to examine the results, explore the attitudes of school administrators towards school PCG services in relation to different variables, and provide practical training to school administrators regarding school PCG services.

## Giriş

Ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda gelişmesinin yolu gerek duyulan nitelikli insan gücünü sağlamaktan geçmektedir. Dolayısıyla eğitim tüm dünya toplumları nezdinde önemli görülmektedir. Bu amaçla, nitelikli insan gücünü yetiştirmek için eğitim örgütleri yetkilendirilmiş ve eğitimcilere sorumluluklar yüklenmiştir. Eğitim yoluyla değiştirilen ve geliştirilen bireylerin; sahip oldukları bilgi ve becerileri toplumun yararına kullanabilmesi, değişen toplum yapısına uyum sağlayabilmesi ve ruhsal açıdan sağlıklı olması beklenmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar ise bu noktada en önemli ve en çok sorumluluk taşıyan oluşumlar olarak görülmektedir. Okulların bu işlevi yerine getirmesi, sadece öğretim yapması ile mümkün değildir. Bu bağlamda, bireylerde yaşanan çeşitli zorlanmalar ve değişen ihtiyaçlar, sadece bilgi yükleme yoluyla bireyleri geleceğe hazırlamaya çalışan geleneksel eğitim anlayışının değişimini ve çağdaşlaşmasını zorunlu kılmıştır. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemi de ihtiyaç ve gerekliliklerden hareketle yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır. Bu süreçte bireylerin bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal duygusal gelişimleriyle de ilgilenme ihtiyacı doğmuş ve rehberlik ve psikolojik danışma (PDR) hizmetleri çağdaş eğitim içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden olan PDR hizmetleri, bireylerin topluma faydalı ve yaşamlarını anlamlı kılmış kişiler olarak yetişmesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin içerisinde rol almaktadır.

PDR hizmetlerinin çağdaş eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edildiği günümüzde, bu hizmetleri barındırmayan bir eğitim sistemi düşünülememektedir (Girgin, 2006). Bireylerin bir bütün olarak gelişimlerini tamamlamaları ve kendilerini sosyal hayata hazırlayabilmeleri amacıyla okullarda öğretim programları ile rehberlik programlarının birlikte uygulanması gerekmektedir (Kepçeoğlu, 1999). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitimin ayrılmaz parçası olduğu ve eğitim öğretim faaliyetleri içerisindeki önemi Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) yer alan aşağıdaki amaç ifadesinde de görülmektedir:

“Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar.”

Okul PDR hizmetleri öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmeleri ve tüm yönleriyle gelişimlerini tamamlayabilmeleri amacıyla planlı, programlı ve sistemli bir şekilde sunulan hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2010). Her birey PDR hizmetlerine gereksinim duyabilir. Bu bağlamda okullarda PDR hizmetleri göz ardı edilmemeli, hizmetlerin verimliliği için çaba gösterilmeli ve tüm öğrencilerin bu hizmetlerden faydalanması sağlanmalıdır.



Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir yer edinen PDR hizmetlerinin etkinliğini konu edinen çalışmalar incelendiğinde, hizmetlerin etkin kılınmasına engel teşkil edecek bazı hususlara değinildiği görülebilir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda PDR hizmetlerinin okullarda sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve etkililiği için paydaşların iş birliği içinde olmasının (Camadan ve Sezgin, 2012; Glosoff ve Kprowicz, 1990; Korkut-Owen ve Owen, 2008; Özgüven 2007; Tan ve Baloğlu, 2013; Zalaquett ve Chatters, 2012) ve okul yöneticilerinin hizmetlere yönelik tutumlarının (Apaydın ve Çakır, 2017; Hatunoğlu, 2021; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Öztürk, 2018) önemli olduğu vurgulanmıştır.

Okul rehberlik hizmetlerinin işlevselliği okul personelinin ortak anlayış birliğine ve takım olarak hareket etmesine bağlıdır (Erdemir ve Kış, 2017). Bu husus, kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışını esas alan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEBRPDHY) (2020) de belirtilmiştir. Söz konusu yönetmelikte okul rehberlik hizmetlerinin ilkeleri arasında, "Rehberlik hizmetleri, öğrencinin gelişimini desteklemek amacıyla tüm paydaşlar tarafından ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde hesap verebilir bir yaklaşımla yürütülür." ifadesine yer verilmiştir (MEBRPDHY, 2020). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve velilerin ortak anlayış ve iş birliği içerisinde olması okul PDR hizmetlerinden beklenen verimin sağlanması için önemli bir koşuldur (Kepçeoğlu, 1999; Kuzgun, 2009; Tan ve Baloğlu, 2013). Özellikle okul yöneticilerinin ortak anlayışın geliştirilmesindeki tutumu PDR hizmetlerinin etkinliği üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratabilmekte (Ültanır, 2003), okul PDR hizmetlerindeki iş birliği, okul yöneticilerinin bu hizmetlere ilişkin algılarından etkilenmektedir (Apaydın ve Çakır, 2017; Meşeci, Özcan ve Bozdemir, 2007). Diğer taraftan okullardaki PDR hizmetlerinin uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında okul psikolojik danışmanlarının yanı sıra okul yöneticilerinin de görev, yetki ve sorumlulukları vardır (MEBRPDHY, 2020). Yönetmelikte belirtilen görev ve sorumluluklarının ötesinde okul yöneticilerinin, buldukları pozisyon itibarıyla, liderlikleri PDR hizmetlerinin başarılı olmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kepçeoğlu, 1999). Dolayısıyla okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının hizmetlerin işleyişi üzerindeki etkisi önemlidir (Erdemir ve Kış, 2017; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014).

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik görüşlerinin, bilinçlilik düzeyinin, algılarının veya daha kapsamlı bir ifade ile tutumlarının incelendiği çalışmalarda, okul yöneticilerinin hizmetlere dair gerekli bilgi ve olumlu tutuma sahip olmadıklarının ve okul psikolojik danışmanları ile iş birliği yapamadıklarının konu edildiği (Bayraktar, 2020; Camadan ve Sezgin, 2012; Glosoff ve Kprowicz, 1990; Güven, 2009; Hardesty ve Dillard, 1994; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Paskal, 2001; Stickel, 1990) çalışmalar olduğu gibi, yöneticilerin okul PDR hizmetlerine ilişkin olumlu bakış açısını ortaya koyan çalışmalar (Karataş ve Şahin, Baltacı, 2013; Camadan ve Sezgin, 2012; Owen ve Owen, 2008) da mevcuttur. Tüm bu çalışmaların ortak noktası ise PDR hizmetlerinin işleyişinde okul yöneticilerinin önemine dair yaptıkları vurgudur.

Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere; PDR hizmetlerinin okullarda etkin bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin gelişimlerini tamamlaması ve okulların amaçlarına ulaşması yolunda önemli bir rol üstlenmektedir. PDR hizmetlerinin istenen etkiyi yaratabilmesi ise paydaşların ortak anlayış ve iş birliğiyle yakından ilişkilidir. Okul yöneticilerinin hizmetleri desteklemesi, kaynak sağlaması, organize etmesi ve hizmetlerde sorumluluğu olan tüm bireyleri teşvik etmesi hizmetlerin amacına ulaşabilmesi için önemli bir faktör olarak

karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin gerekli desteği sağlaması ise hizmetlere yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarına bağlıdır.

Bu kapsamda, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, PDR hizmetlerinden verim alınmasına yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu gereklilikten hareketle araştırmanın problem cümlesi, "Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin, okul PDR hizmetine yönelik tutumlarının, okul PDR hizmetlerinin işlerliğinde olumlu veya olumsuz sonuçlara yol açabileceğinin fark edildiği, ancak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla okul yöneticilerinin tutumlarını ortaya koyacak bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle konuyla ilişkili olduğu tahmin edilen çeşitli değişkenler açısından okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının incelenmeye değer olduğu kanısına varılmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı; okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumları okul yöneticilerinin;

- Cinsiyetlerine
- Öğrenim düzeyine
- Mesleki kademelerine
- Okul yöneticiliğindeki hizmet süresine
- Görev yaptıkları okul kademesine
- Görev yaptıkları okul hizmet alanına
- Görev yaptıkları okulda psikolojik danışman bulunup bulunmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumun ortaya çıkarılmasını amaçlayan betimleyici çalışmaları ifade eder ve araştırmaya konu edilen olguyu kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışır (Karasar, 2008). Bu bağlamda okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumları ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıkları yöneticilere uygulanan ölçekle belirlenmeye çalışılmıştır.

## Araştırmanın Örnekleme

Araştırma örneklemini, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 315 gönüllü okul yöneticisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılması kolay ve yakın olan kişiler örnekleme dahil edilerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Her okulda sınırlı sayıda okul yöneticisi görev yaptığından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle araştırmaya hız kazandırılmak istenmiştir. Örneklem grubuna dair demografik bilgiler tablo 1’te sunulmuştur:

**Tablo 1. Örneklem grubuna dair demografik bilgiler**

| Değişken                             |                                 | N          | Yüzde (%)  |
|--------------------------------------|---------------------------------|------------|------------|
| Cinsiyet                             | Kadın                           | 69         | 21,9       |
|                                      | Erkek                           | 246        | 78,1       |
| Öğrenim Düzeyi                       | Lisans                          | 181        | 57,5       |
|                                      | Yüksek Lisans                   | 130        | 41,3       |
|                                      | Doktora                         | 4          | 1,3        |
| Yönetici Konumu                      | Müdür                           | 112        | 35,6       |
|                                      | Müdür Yardımcısı                | 203        | 64,4       |
| Mesleki Kıdem                        | 1-5 yıl                         | 18         | 5,7        |
|                                      | 6-10 yıl                        | 49         | 15,6       |
|                                      | 11-15 yıl                       | 57         | 18,1       |
|                                      | 16-20 yıl                       | 54         | 17,1       |
|                                      | 21 yıl ve daha fazlası          | 137        | 43,5       |
| Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresi | 1-5 yıl                         | 129        | 41         |
|                                      | 6-10 yıl                        | 88         | 27,9       |
|                                      | 11-15 yıl                       | 49         | 15,6       |
|                                      | 16-20 yıl                       | 27         | 8,6        |
|                                      | 21 yıl ve daha fazlası          | 22         | 7          |
| Görev Yaptığı Okul Kademesi          | Okulöncesi                      | 15         | 4,8        |
|                                      | İlkokul                         | 97         | 30,8       |
|                                      | Ortaokul                        | 87         | 27,6       |
|                                      | Lise                            | 116        | 36,8       |
| Görev Yaptığı Okulun Hizmet Alanı    | 1. Hizmet Alanı                 | 137        | 43,5       |
|                                      | 2. Hizmet Alanı                 | 17         | 5,4        |
|                                      | 3. Hizmet Alanı                 | 9          | 2,9        |
|                                      | 4. Hizmet Alanı                 | 104        | 33         |
|                                      | 5. Hizmet Alanı                 | 38         | 12,1       |
|                                      | 6. Hizmet Alanı                 | 10         | 3,2        |
| Okul Psikolojik Danışman Varlığı     | Okulda psikolojik danışman yok. | 29         | 9,2        |
|                                      | Okulda psikolojik danışman var. | 286        | 90,8       |
| <b>TOPLAM</b>                        |                                 | <b>315</b> | <b>100</b> |

## Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, yüksek lisans tezi kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Yöneticileri Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, katılımcıların; cinsiyet, öğrenim düzeyi, okuldaki yönetici konumu, mesleki kıdemi, okul yöneticiliğindeki hizmet süresi, görev yaptığı okul kademesi, görev yaptığı okulun hizmet alanı ve görev yaptığı okulda psikolojik danışman bulunup bulunmadığına dair kişisel bilgilerine yönelik soruları içermektedir.

"Okul Yöneticileri Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği" ise 15 madde bilişsel, 14 madde davranışsal ve 7 madde duyuşsal boyutta olmak üzere üç boyut ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçekteki her bir madde "Hiç Katılmıyorum (1)", "Kısmen Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Kısmen Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklindeki ifadelerle derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilecek toplam puan, 36 ile 180 puan arasında değişebilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega iç tutarlık katsayıları ,96 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Bu aşamada araştırmanın amacında belirtilen sorulara cevap bulmak için kullanılan istatistiksel analizlere geçmeden önce kayıp verilerin ve uç değerlerin incelemesi ile geçerlik güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İlk olarak veri seti incelendiğinde kayıp veya hatalı veriye rastlanmamıştır. Daha sonra uç değerleri belirlemek amacıyla Z değerleri ve kutu grafiği incelenmiştir. Neticede 14 ölçüm uç değer olarak görülmüş ve veri setinden çıkarılarak 315 kişiyle veri seti son şeklini almıştır.

Yine bu aşamada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe ilişkin söz konusu değerler doğrulanmak istenmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği için ölçeği oluşturan 36 maddenin her bir alt boyut için madde-toplam test korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi ve bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 2'de bağımsız örneklem t testi sonuçlarına ve madde-toplam test korelasyonu değerlerine yer verilmiştir:

**Tablo 2. Madde analiz değerleri**

| Boyutlar              | Maddeler | Madde Toplam Korelasyonu | Bağımsız Örneklem t-testi |      |
|-----------------------|----------|--------------------------|---------------------------|------|
|                       |          |                          | t                         | p    |
| 1. Faktör<br>Bilişsel | M1       | ,752                     | 10,271                    | ,000 |
|                       | M2       | ,724                     | 12,215                    | ,000 |
|                       | M3       | ,703                     | 11,440                    | ,000 |
|                       | M4       | ,847                     | 12,009                    | ,000 |
|                       | M5       | ,846                     | 12,336                    | ,000 |
|                       | M6       | ,812                     | 12,177                    | ,000 |
|                       | M7       | ,808                     | 11,753                    | ,000 |
|                       | M8       | ,822                     | 12,104                    | ,000 |
|                       | M9       | ,850                     | 12,836                    | ,000 |
|                       | M10      | ,819                     | 12,025                    | ,000 |
|                       | M11      | ,834                     | 12,160                    | ,000 |
|                       | M12      | ,831                     | 11,398                    | ,000 |
|                       | M13      | ,724                     | 8,947                     | ,000 |
|                       | M14      | ,562                     | 7,254                     | ,000 |
|                       | M15      | ,610                     | 7,404                     | ,000 |

|                          |     |      |        |      |
|--------------------------|-----|------|--------|------|
| 2. Faktör<br>Davranışsal | M16 | ,698 | 8,658  | ,000 |
|                          | M17 | ,730 | 7,858  | ,000 |
|                          | M18 | ,725 | 7,774  | ,000 |
|                          | M19 | ,698 | 8,752  | ,000 |
|                          | M19 | ,698 | 8,752  | ,000 |
|                          | M20 | ,813 | 6,985  | ,000 |
|                          | M21 | ,742 | 6,376  | ,000 |
|                          | M22 | ,643 | 7,841  | ,000 |
|                          | M23 | ,775 | 8,321  | ,000 |
|                          | M24 | ,768 | 8,355  | ,000 |
|                          | M25 | ,755 | 5,461  | ,000 |
|                          | M26 | ,606 | 6,674  | ,000 |
|                          | M27 | ,572 | 5,885  | ,000 |
|                          | M28 | ,518 | 6,748  | ,000 |
| 3. Faktör<br>Duyuşsal    | M29 | ,616 | 6,665  | ,000 |
|                          | M30 | ,807 | 7,334  | ,000 |
|                          | M31 | ,917 | 7,232  | ,000 |
|                          | M32 | ,892 | 8,701  | ,000 |
|                          | M33 | ,916 | 7,568  | ,000 |
|                          | M34 | ,911 | 7,941  | ,000 |
|                          | M35 | ,813 | 8,178  | ,000 |
|                          | M36 | ,804 | 11,044 | ,000 |

Tablo 2 incelendiğinde her üç boyut içinde madde-toplam test korelasyonu değerleri ,52 ile ,92 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Tamamı pozitif ve yüksek ilişki olduğuna işaret eden bu değerler, ölçek formunda yer alan 36 maddenin her birinin ölçmek istediği özelliği ölçtüğünü ifade etmektedir. Bu da madde-toplam test korelasyonu değerlerinin istenilen nitelikte olduğunun göstergesidir. Elde edilen t değerlerinin ise tamamı anlamlı sonuçlar vermiştir ( $p < ,05$ ). Bu sonuçlar ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin bu ölçüme ilişkin güvenilirliğini belirlemek için ise elde edilen verilerle, Cronbach's Alfa katsayısı ve McDonalds Omega katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri neticesinde her bir alt boyuta ve ölçeğin tümüne ilişkin elde edilen Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega iç tutarlılık katsayıları tablo 3'de verilmiştir:

**Tablo 3. Cronbach's Alfa katsayıları ve McDonald's Omega katsayıları**

| Boyutlar            | Madde Sayısı | Cronbach's Alfa ( $\alpha$ ) | McDonald's Omega ( $\omega$ ) |
|---------------------|--------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1. Bilişsel         | 15           | ,95                          | ,95                           |
| 2. Davranışsal      | 14           | ,91                          | ,92                           |
| 3. Duyuşsal         | 7            | ,94                          | ,95                           |
| <b>Ölçeğin Tümü</b> | 36           | ,93                          | ,94                           |

Tablo 3 incelendiğinde Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının "Bilişsel" alt boyutu için ,95, "Davranışsal" alt boyutu için ,91, "Duyuşsal" alt boyutu için ,94 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach's Alfa katsayısının ise ,93 olduğu görülmektedir. Aynı tabloda bir diğer güvenilirlik analizi olan McDonald's Omega iç tutarlılık katsayısının

ise “Bilişsel” alt boyutu için ,95, “Davranışsal” alt boyutu için ,92, “Duyuşsal” alt boyutu için ,95 olduğu görülürken ölçeğin tümü için elde edilen McDonald’s Omega katsayısının ,94 olduğu görülmektedir. Elde edilen değerler, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu doğrulamaktadır.

Geçerlik güvenilirlik analizlerinin ardından istatistiksel çözümlemelere geçilmiştir. Ölçek puanları, frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadıkları, çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015), çarpıklık ve basıklık değerlerinin - 1,5 ile +1,5 arasında olmasını normal dağılım için yeterli olarak önermektedir. Bu çalışmada da basıklık ve çarpıklık değeri -1,5 ile +1,5 arasında olan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır.

Araştırmada gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösterenler için parametrik analiz teknikleri, göstermeyenler içinse non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda ilgilendiğimiz her bir değişkenin alt kategorilerinde normalliğin sağlanıp sağlanmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Ayrıca her bir fark testinde analiz öncesinde varyansların homojenliği varsayımından hareketle inceleme yapılmıştır. Bu şekilde yapılan her analize ilişkin temel varsayımların karşılanma durumuna bakılarak çıkan sonuç doğrultusunda uygun olan analiz tekniği kullanılmıştır.

Çalışma içerisinde her değişken için ayrı ayrı yapılan normallik testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım gösterdiği durumlarda, iki kategoriden oluşan değişkenler için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler normal dağılmadıklarında ise iki kategoriden oluşan değişkenler için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Uygulanan analize ilişkin varsayımlar her analiz öncesinde sınanarak bulgular kısmında buna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının ve çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul yöneticiliğinde geçirilen hizmet süresi, görev yapılan okul kademesi, okul hizmet alanı ve okulda psikolojik danışmanın varlığı) göre farklılaşma durumunun incelenmesi amacıyla toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulguların ele alınmasında araştırmanın amacında belirtilen soruların sırası dikkate alınmış olup bulgulara, istatistiksel analiz sonucunda elde edilen tabloların altında açıklık getirilmiştir.

Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 36 maddeden oluşan ölçeğin araştırma kapsamında 315 okul yöneticisine uygulanması neticesinde verdikleri cevaplar doğrultusunda toplam ortalama puanları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri tablo 4’te verilmiştir:

**Tablo 4. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarına ilişkin ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri**

| Maddeler | N | $\bar{X}$ | Ss |
|----------|---|-----------|----|
|----------|---|-----------|----|



|  |     |      |       |
|--|-----|------|-------|
| 1. PDR hizmetlerinin eğitimin kalitesini yükselttiğini düşünüyorum.  | 315 | 4,58 | ,729  |
| 2. PDR çalışmalarının eğitimde başarıyı arttırdığını düşünüyorum.  | 315 | 4,56 | ,657  |
| 3. PDR hizmetlerinin bireylerin gelişimleriyle ilgili farkındalıklarını arttırdığını düşünüyorum.                                | 315 | 4,38 | ,727  |
| 4. PDR çalışmalarının öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmasına katkı sağladığını düşünüyorum.                        | 315 | 4,34 | ,880  |
| 5. PDR hizmetlerinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine katkı sağladığını düşünüyorum.                              | 315 | 4,40 | ,825  |
| 6. PDR çalışmalarının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını düşünüyorum.   | 315 | 4,42 | ,808  |
| 7. PDR hizmetlerinin öğrencilerin okula uyumunu desteklediğini düşünüyorum.  | 315 | 4,50 | ,715  |
| 8. PDR hizmetlerinin öğrencilerin kariyer planlamasına yardım ettiğini düşünüyorum.  | 315 | 4,30 | ,871  |
| 9. PDR hizmetlerinin bireylerin akademik gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum.   | 315 | 4,29 | ,869  |
| 10. PDR hizmetlerinin bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum.                                       | 315 | 4,45 | ,718  |
| 11. PDR hizmetlerinin öğrencilerin çevresiyle uyumlu olmasını desteklediğini düşünüyorum.  | 315 | 4,41 | ,754  |
| 12. PDR hizmetlerinin öğrencilerin aralarındaki ikili ilişkilerini geliştirdiğini düşünüyorum.                                   | 315 | 4,36 | ,783  |
| 13. PDR hizmetlerinin okul için vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum.  | 315 | 4,50 | ,865  |
| 14. PDR hizmetlerine okullarda daha fazla zaman ayrılması gerektiği kanısındayım.  | 315 | 4,56 | ,797  |
| 15. Öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek risk faktörlerinin azaltılması için PDR hizmetlerini gerekli görüyorum. | 315 | 4,67 | ,643  |
| 16. PDR hizmetlerinin yerine getirilmesi için gerekli tedbirleri alıyorum.   | 315 | 4,70 | ,526  |
| 17. Okul personelini rehberlik hizmetlerine ilişkin hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik ediyorum.                             | 315 | 4,64 | ,620  |
| 18. Okul PDR hizmetleri kapsamında çalışmaları yapan okul personeline geri dönüt sağlıyorum.                                     | 315 | 4,58 | ,635  |
| 19. Tüm paydaşları yararlanmaları için PDR servisine yönlendiriyorum.  | 315 | 4,55 | ,744  |
| 20. Okul öğretmenlerini rehberlik çalışmalarına dahil etmeye çalışıyorum.  | 315 | 4,70 | ,591  |
| 21. Okul PDR servisine gerekli araç ve gereçleri sağlamaya çalışıyorum.  | 315 | 4,74 | ,539  |
| 22. PDR hizmetleri hakkında daha çok bilgi edinmeye çalışıyorum.   | 315 | 4,63 | ,562  |
| 23. Okul personelini PDR hizmetlerinin yürütülmesi noktasında motive ediyorum.   | 315 | 4,65 | ,601  |
| 24. PDR hizmetlerinin önündeki engelleri kaldırmaya çabalıyorum.   | 315 | 4,72 | ,535  |
| 25. PDR hizmetlerine ilişkin kayıtların güvenliği ve gizliliğini sağlamaya çalışıyorum.  | 315 | 4,84 | ,452  |
| 26. Öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarına zaman ayırmalarını istiyorum.  | 315 | 4,83 | ,415  |
| 27. PDR hizmetleri kapsamında yapılan grupla ve bireysel görüşmeleri destekliyorum.  | 315 | 4,83 | ,442  |
| 28. PDR hizmetleri etik yönergesine bağlı kalınmasını önemsiyorum.   | 315 | 4,84 | ,402  |
| 29. Tüm öğrencileri PDR hizmetlerinden faydalanmaya teşvik ediyorum.   | 315 | 4,72 | ,610  |
| 30. PDR hizmetlerine ilişkin çalışmalardan rahatsız oluyorum.*   | 315 | 4,46 | 1,239 |

|   |            |               |              |
|---|------------|---------------|--------------|
| 31. PDR hizmetlerine vakit ayırmaya değmez.*                                      | 315        | 4,61          | 1,073        |
| 32. PDR hizmetlerinin okulda problemlı öğrenciler türetmesinden endişeleniyorum.* | 315        | 4,49          | 1,141        |
| 33. Rehberlik hizmetlerine ilişkin konuşmaktan nefret ediyorum.*                  | 315        | 4,61          | 1,051        |
| 34. PDR hizmetleri kapsamında yapılan bireysel görüşmelerden tedirgin oluyorum.*  | 315        | 4,53          | 1,089        |
| 35. PDR hizmetleri kapsamında sorumluluk almaktan hoşlanmıyorum.*                 | 315        | 4,43          | 1,222        |
| 36. PDR hizmetlerinin okula katkısı konusunda şüpheliyim.*                        | 315        | 4,46          | 1,135        |
| <b>TOPLAM PUAN</b>  | <b>315</b> | <b>164,28</b> | <b>14,92</b> |

\*ters kodlanmış madde

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarına ait ortalama değerlerin 4,34 ile 4,84 arasında değıştiğı görülmektedir. Toplam puanın aritmetik ortalaması 164,28 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 180'dir. Dolayısıyla toplam puana ilişkin aritmetik ortalama değerinin yüksek bir değer olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tablo 4 incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 4. madde ( $\bar{X}=4,34$ ) ve en yüksek ortalamaya sahip maddelerin ise 25 ve 28. maddeler olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4,84$ ). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin, "PDR çalışmalarının öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmasına katkı sağladığını düşünüyorum." (4. madde) şeklindeki ifadeye ilişkin daha düşük düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri; "PDR hizmetlerine ilişkin kayıtların güvenliği ve gizliliğini sağlamaya çalışıyorum." (25. madde) ve "PDR hizmetleri etik yönergesine bağlı kalınmasını önemsiyorum." (28. madde) ifadelerine ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan veri analizinde; grupların birbirinden bağımsız olması, bağımsız değişkenin iki kategorili olması (kadın ve erkek), verilerin normal dağılım göstermesi (kadınlar için çarpıklık=-1,00, basıklık=,01; erkekler için çarpıklık=-,88, basıklık=-,02), uç değerler içermemesi ve varyansların homojen olması ( $F_{Levene}=0,06$ ;  $p>,05$ ) nedeniyle t testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir:

**Tablo 5. Okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre T Testi sonuçları**

| Grup  | N   | $\bar{X}$ | S     | sd  | t    | p   | Etki Büyüklüğü (Cohen's d) |
|-------|-----|-----------|-------|-----|------|-----|----------------------------|
| Kadın | 69  | 167,68    | 14,09 | 313 | 2,16 | ,03 | ,29                        |
| Erkek | 246 | 163,33    | 15,04 |     |      |     |                            |

Tablo 5'te görülen t testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $t(313)=2,16$ ;  $p<,05$ ). Yani, kadın okul yöneticilerinin ( $\bar{x}=167,68$ ) erkek okul yöneticilerine ( $\bar{x}=163,33$ ) göre okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu anlamlı farkın

derecesini hesaplamak için ise Cohen's d hesaplaması yapılmıştır. Hesaplanan Cohen's d değerine ( $d=.29$ ) bakıldığında bu etki, küçük etki düzeyine denk gelmektedir (Cohen, 1988).

Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan veri analizinde grupların birbirinden bağımsız olması, bağımsız değişkenin üç kategorili olması (lisans, yüksek lisans ve doktora), verilerin normal dağılım göstermesi (lisans için çarpıklık=  $-.84$ , basıklık=  $-.19$ ; yüksek lisans için çarpıklık=  $-.99$ , basıklık=  $.29$ , doktora için çarpıklık=  $.00$ , basıklık=  $-.59$ ) ve varyansların homojen olması ( $F_{Leneve}=.54$ ;  $p>.05$ ) sebebiyle ANOVA testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir:

**Tablo 6. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının öğrenim düzeyine göre ANOVA sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı  | sd         | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|------|------|
| Gruplararası      | 118,008          | 2          | 59,004             | ,264 | ,768 |
| Grupiçi           | 69785,408        | 312        | 223,671            |      |      |
| <b>Toplam</b>     | <b>69903,416</b> | <b>314</b> |                    |      |      |

Tablo 6'da görülen ANOVA testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır  $F(2;312)=.26$ ;  $p>.05$ .

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan veri analizinde; grupların birbirinden bağımsız olması, bağımsız değişkenin üç kategoriden fazla olması (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 15-20 yıl, 21 ve daha fazla yıl), verilerin normal dağılım göstermesi (1-5 yıl için çarpıklık=  $-.31$ , basıklık=  $-1,47$ ; 6-10 yıl için çarpıklık=  $-.94$ , basıklık=  $.21$ ; 11-15 yıl için çarpıklık=  $-.92$ , basıklık=  $.31$ ; 16-20 yıl için çarpıklık=  $-.68$ , basıklık=  $-.67$ ; 21 ve daha fazla yıl için çarpıklık=  $-.97$ , basıklık=  $.17$ ) ve varyansların homojen olması ( $F_{Leneve}=1,78$ ;  $p>.05$ ) nedeniyle ANOVA testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA testi sonuçları tablo 7'de verilmiştir:

**Tablo 7. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı  | sd         | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplararası      | 1055,914         | 4          | 263,978            | 1,189 | ,316 |
| Grupiçi           | 68847,502        | 310        | 222,089            |       |      |
| <b>Toplam</b>     | <b>69903,416</b> | <b>314</b> |                    |       |      |

Tablo 7'de görülen ANOVA testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark

bulunmamaktadır  $F(4;310)=1,19$ ;  $p>,05$ . Başka bir deyişle okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerde grupların birbirinden bağımsız olduğu, bağımsız değişkenin üç kategoriden fazla olduğu (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 15-20 yıl, 21 ve daha fazla yıl) ve verilerin normal dağılım gösterdiği (1-5 yıl için çarpıklık= -,80, basıklık= -,26; 6-10 yıl için çarpıklık= -,96, basıklık=,23; 11-15 yıl için çarpıklık= -,74, basıklık= -,25; 16-20 yıl için çarpıklık= -1,04, basıklık= -,19; 21 ve daha fazla yıl için çarpıklık= -,77, basıklık= -,16) ve varyansların homojen dağıldığı ( $F_{Levene}=1,48$ ;  $p>,05$ ) görülmüştür. Bu nedenle temel varsayımları sağlandığından verilerin analizinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre ANOVA testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre ANOVA sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı  | sd         | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplararası      | 1089,208         | 4          | 272,302            | 1,227 | ,299 |
| Grupiçi           | 68814,208        | 310        | 221,981            |       |      |
| <b>Toplam</b>     | <b>69903,416</b> | <b>314</b> |                    |       |      |

Tablo 8’de görülen ANOVA testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır  $F(4;310)=1,23$ ;  $p>,05$ . Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerde grupların birbirinden bağımsız oldukları, bağımsız değişkenin üç kategoriden fazla olduğu (okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise), verilerin normal dağılım gösterdiği (okulöncesi kademesi için çarpıklık= -,67, basıklık= -,16; ilkokul kademesi için çarpıklık= -,74, basıklık= -,26; ortaokul kademesi için çarpıklık= -,91, basıklık= -,05; lise kademesi için çarpıklık=-1,08, basıklık=,44) ve varyansların homojen dağıldığı ( $F_{Levene}=,12$ ;  $p>,05$ ) görülmüştür. Fakat uç değerlere bakıldığında okulöncesi ve ilkokul kademesi uç değerler içermezken ortaokul kademesinde 3 numaralı ölçüm ve lise kademesi 1 ile 2 numaralı ölçümler uç değer olarak bulunmuştur. Bu ölçümlerin veri setinden çıkarılması uygun görülmemiş ve dağılım normal varsayılarak verilerin analizinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları okul kademesine göre ANOVA testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir:

**Tablo 9. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları okul kademesine göre ANOVA sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı  | sd         | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|------|------|
| Gruplararası      | 553,760          | 3          | 184,587            | ,828 | ,479 |
| Grupiçi           | 69349,656        | 311        | 222,989            |      |      |
| <b>Toplam</b>     | <b>69903,416</b> | <b>314</b> |                    |      |      |

Tablo 9'da görülen ANOVA testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır  $F(3;311)=,83$ ;  $p>,05$ . Yani, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları görev yaptıkları okul kademesine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul hizmet alanına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerde bağımsız değişken üç kategoriden fazla olduğundan (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. hizmet alanı) öncelikle ANOVA testinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmış ve uygun test yöntemi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemelerde varyansların homojen dağıldığı ( $F_{Levene}=,530$ ;  $p>,05$ ) fakat verilerin her bir alt grup için normal dağılım göstermediği (1. hizmet alanı için çarpıklık= -,86, basıklık= -,21; 2. hizmet alanı için çarpıklık= -,94, basıklık= -,07; 3. hizmet alanı çarpıklık= -,05, basıklık= -,208; 4. hizmet alanı için çarpıklık= -,100, basıklık=,55; 5. hizmet alanı için çarpıklık= -,101, basıklık= ,31; 6. hizmet alanı için çarpıklık= -,72, basıklık= -1,07) tespit edilmiştir. Bu noktada ANOVA testi varsayımları sağlanamadığından Kruskal Wallis-H testinin yapılması karar verilmiştir.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları okul hizmet alanına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir:

**Tablo 10. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları okul hizmet alanına göre Kruskal Wallis-H sonuçları**

| Puan  | Gruplar         | N   | S.O.   | sd | X <sup>2</sup> | p    |
|---|-----------------|-----|--------|----|----------------|------|
| <b>Okul PDR Hizmetlerine Yönelik Tutumlar</b> | 1. Hizmet Alanı | 137 | 156,30 | 5  | ,464           | ,993 |
|   | 2. Hizmet Alanı | 17  | 152,88 |    |                |      |
|   | 3. Hizmet Alanı | 9   | 146,56 |    |                |      |
|   | 4. Hizmet Alanı | 104 | 159,41 |    |                |      |
|   | 5. Hizmet Alanı | 38  | 163,99 |    |                |      |
|   | 6. Hizmet Alanı | 10  | 162,85 |    |                |      |

Tablo 10'da görülen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında görev yaptıkları okul hizmet alanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $X^2=,464$ ;  $p>,05$ ). Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları görev yaptıkları okul hizmet alanına göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının okulda psikolojik danışman bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerde; grupların birbirinden bağımsız olduğu, bağımsız değişkenin iki kategorili olduğu (okulda psikolojik danışman var veya yok), verilerin normal dağılım gösterdiği (okulda psikolojik danışman yok için çarpıklık=-,35 basıklık=1,18; okulda psikolojik danışman var için çarpıklık=-,95, basıklık=,13) ve varyansların homojen olduğu ( $F_{Levene}=,122$ ;  $p>,05$ ) görülmüştür. Uç değerlere bakıldığında ise 'okulda psikolojik danışman yok' alt grubunda uç değer bulunmazken 'psikolojik danışman var' alt grubunda 1, 2 ve 3 numaralı ölçümler uç değer olarak bulunmuş fakat ölçümlerin veri setinden çıkarılması uygun görülmeyle dağılım normal varsayılmış, verilerin analizinde temel varsayımları karşıladığından t testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin okulda psikolojik danışman bulunup bulunmaması durumuna göre incelenen bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 11'de gösterilmiştir:

**Tablo 11. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutum puanlarının okulda psikolojik danışman bulunup bulunmama durumuna göre T Testi sonuçları**

| Grup                           | N   | $\bar{X}$ | S     | sd  | t    | p   |
|--------------------------------|-----|-----------|-------|-----|------|-----|
| Okulda Psikolojik Danışman Var | 29  | 162,55    | 14,70 | 313 | -654 | ,51 |
| Okulda Psikolojik Danışman Yok | 246 | 164,45    | 14,96 |     |      |     |

Tablo 11'de görülen t testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının okulda psikolojik danışman bulunup bulunmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $t(313)=-65$ ;  $p>,05$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının ve çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul yöneticiliğinde geçirilen hizmet süresi, görev yapılan okul kademesi, okul hizmet alanı ve okulda psikolojik danışmanın varlığı) göre farklılaşma durumunun incelenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin tutum puanları yüksek çıkmış ve okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Alanyazında okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını konu edinen araştırmalara baktığımızda olumlu bakış açısını ortaya koyan mevcut çalışmaların (Akpınar ve Bengisoy, 2017; Bayraktar, 2020; Camadan ve Sezgin, 2012; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Hatunoğlu, 2021; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Kılıç, 2010; Korkut-Owen ve Owen, 2008) bu tespitimizi desteklediği görülmektedir.

Akpınar ve Bengisoy (2017), PDR hizmetlerinin gereğine ve etkililiğine dair okul idarecilerinin olumlu düşüncelere sahip olduğunu saptamış ve okul müdürlerinin, rehberlik hizmetlerinin önemi ile ilgili olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Bayraktar'ın (2020) yaptığı araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin görüşüne göre; okul idaresi tarafından rehberlik servislerine gereken değer verildiği, okul rehberlik servisi ve idarenin iş birliği içinde çalıştığı ve gerektiğinde her iki biriminde birbirine destek olduğu, okul idaresinin



önemli konularda rehber öğretmenlerin fikirlerine önem verdiği ve danıştığı, öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlarda ilk başvurulacak kişilerin rehber öğretmenler oldukları ortaya çıkmıştır. Camadan ve Sezgin (2012), ilköğretim okul müdürlerinin okullarında sunulan rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin çoğunluğunun, rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan çalışmalarını gerekli ve başarılı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Gündüz, İnandı ve Tunç (2014), okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, PDR hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin yüksek bir algının olduğunu ortaya koymuşlardır. Hatunoğlu (2021) okul müdürlerinin görüşlerini aldığı araştırmasında, yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin genel yapısı ve faydaları konusunda bilinçli olduklarını ancak yetersizliklerinin sistemin yürütülmesindeki eksiklikler ve aksaklıklar olarak vurguladıklarını belirtmiştir. Karataş ve Şahin Baltacı (2013), ortaöğretim kurumlarında yürütülen PDR hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf öğretmeni, öğrenci ve okul psikolojik danışmanının görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın bulgularına göre okul müdürlerinin PDR hizmetlerini yeterli ve gerekli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kılıç (2010), yaptığı araştırmanın sonucunda yöneticilerin hem genel olarak hem de bir hizmet alanına yönelik rehberlik anlayışları iyi düzeyde çıkmış ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerinin önemini ve gereğini bildikleri yorumu yapılmıştır. Korkut-Owen ve Owen (2008), okul yöneticilerinin okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevlerini nasıl algıladıklarının ortaya konulmasını amaç edindikleri araştırma sonucunda, yöneticilerin görüşlerine göre PDR programlarının okulun misyonunu yerine getirme konusunda kritik derecede öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin, okul PDR hizmetlerini önemli ve gerekli bulduklarına ilişkin ve hizmetlerde paydaşların iş birliğinin sağlanmasına yönelik tedbirler aldıklarına ilişkin tutum ifadelerine yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla çalışmamızdaki olumlu tutumlara yönelik bulgular, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olarak bulunması; her geçen gün ve özellikle son yıllarda, öğrencilerde görülen bireysel farklılıklardaki artış, bireylerin topluma uyum sağlamada yaşadıkları zorlanmalar, teknoloji bağımlılığındaki artış ve bunlara bağlı olarak okul PDR hizmetlerine yönelik ihtiyacın artmasının bir yansıması olabilir. Geleneksel anlayışla yürütülen hizmetlerle bugünün öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlara çare bulunamayacağının görülmesi PDR hizmetlerinin önemini artırmış ve beraberinde okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu etkilemiştir.

Okul yöneticilerinin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan bir başka faktör ise okul psikolojik danışmanların buralarda yürüttükleri etkili çalışmalar olabilir. Her ne kadar okulda görevli psikolojik danışman sayısı yetersiz görülse de (Apaydın ve Çakır, 2017) her geçen yıl okullarda psikolojik danışmanların sayısı artmaktadır. Okul psikolojik danışmanları yaptıkları çalışmalarla PDR hizmetlerine yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlamış olabilirler.

Elde edilen sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer önemli neden ise, çağdaş eğitim anlayışıyla geliştirilen ulusal eğitim politikalarında PDR hizmetlerine ayrı parantez açılması ve hizmetlere yüklenen misyondur. İzlenen bu politikalar, okul PDR hizmetlerine yönelik farkındalığı artırmış ve hizmetlerin iyi bir yöne evrilmesini sağlamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine göre okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farkın derecesine bakıldığında ise bu etkinin, küçük etki düzeyine denk geldiği görülmüştür.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında ise okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (Erdemir ve Kış, 2017; Gündüz, İnandı ve Tunç; 2014; Kılıç, 2010; Özkaya, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada ortaya çıkan sonucun alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı bir sonuç ortaya koyduğu söylenebilir. Fakat alanyazındaki bu çalışmalar daha çok yapıldıkları dönemde mevcut durumdaki PDR hizmetlerine ilişkin görüşleri ifade etmekte ve daha çok PDR hizmetlerinin yürütülmesindeki paydaşların görevlerine ilişkin okul yöneticilerinin bilgi düzeyini incelemektedir. Bu çalışmada ise PDR hizmetlerine yönelik tutumlar incelendiğinden sağlıklı bir karşılaştırma yapmak doğru olmamaktadır. Farklı olarak Gündüz, İnandı ve Tunç (2014) tarafından okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre PDR hizmetlerinin gereklilik ve etkililiğine ilişkin ortalamalarının karşılaştırıldığı araştırmalarında, kadın yöneticilerin ortalamaları erkeklerinkinden yüksek çıkmış fakat istatistiksel olarak farklılaşma olmadığı görülmüştür. Gündüz, İnandı ve Tunç (2014)'un araştırmasının, bu araştırmadaki kadın yöneticilerinin tutum puanlarının erkek yöneticilerden yüksek çıkması sonucunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmada kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine göre okul PDR hizmetlerine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğuna yönelik sonucun nedeni, kadın okul yöneticilerinin liderlik rolleri veya kadın okul yöneticilerinin kendine özgü bir takım özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Kadın okul yöneticilerine yönelik bulguların ortaya koyulduğu alanyazındaki bazı çalışmalar bu noktada bize fikir vericidir. Karadavut ve Çetin (2018) okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliklerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, kadın okul yöneticilerinin genel duygusal zekâ yeterliklerinin erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri ise duygusal zekânın dönüşümcü liderliği ve etkileşimci liderliği anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Erdoğan, Umurkan ve Kuru (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise kadın okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin erkek okul yöneticilerine daha baskın olduğu belirtilmiştir. Cemaloğlu ve Kılınc (2018)'ın kadın okul yöneticilerinin görüşlerine göre liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olan faktörleri incelediği çalışmalarında, kadın okul yöneticileri, doğuştan gelen anaçlık, duygusallık, empati, duyarlılık ve hoşgörü özelliklerinin liderlik davranışlarına olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda kadın okul yöneticilerini erkek okul yöneticilerden farklı kılan bazı liderlik davranışları olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla daha yüksek duygusal zekâ yeterliğine sahip olan, etik liderlik düzeyleri daha fazla olan ve empati, duyarlılık, hoşgörü özellikleri ile ön plana çıkan kadın okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının erkek okul yöneticilerine kıyasla daha olumlu çıkması anlamlı bir sonuçtur. Çünkü kadın okul yöneticilerine dair belirtilen söz konusu özelliklerin, PDR hizmetlerinin saygı, duyarlılık ve hoşgörü ilkeleri ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, PDR hizmetlerinin ele alındığı ve okul yöneticilerinin öğrenim durumlarının

değişken olarak belirlendiği bir çalışma olarak, Kılıç (2010) tarafından ilköğretim okul yöneticilerinin, rehber öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili bilgilerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği araştırma karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuş fakat bu farklılaşma 2 yıllık üniversite mezunu ile 4 yıllık üniversite mezunu yönetici ve öğretmenler arasında 4 yıllık üniversite mezunu lehine belirlenmiştir. Dolayısıyla hem örneklem grubunda yöneticilerin yanı sıra öğretmenlerin de olması hem de farklılık çıkan grupların bu araştırma ile örtüşmemesinden dolayı karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır.

Alanyazında yalnızca okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat bu başlık altında, PDR hizmetlerine yönelik ders veya hizmet içi eğitim alıp almama durumunun kişilerin hizmetlere yönelik görüşlerinde, uygulamalarında veya beklentilerinde farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalar bize ışık tutmaktadır. Özdemir (1991), resmî ve genel liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin PDR hizmetlerinden beklentilerini incelediği araştırmasında, öğrenimleri sırasında eğitim formasyonu alan öğretmenlerin almayanlardan; meslek dersleri ve felsefe öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde rehberlik dersi alan öğretmenlerin, almayanlardan PDR hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yeşilyaprak (1999) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yetiştirme sürecinde veya hizmet içi eğitimle rehberlik konusunda yeterli bir ders, seminer ya da kurs almamış olmasının onların PDR çalışmalarına verebilecekleri katkıyı ve öğretmen olarak tüm potansiyellerini ortaya koymalarını sınırlamakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2002) sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberliğe ilişkin görüş ve uygulamalarını belirleyip değerlendirdiği araştırmasında, hizmet içi eğitim kursuna katılım sayısı değişkeni ile kişisel, eğitsel ve mesleki rehberliğe ilişkin görüş ve uygulamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre PDR hizmetlerine yönelik tutumlarında farklılık olup olmasının, PDR hizmetlerine ilişkin ders alıp almalarıyla yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Çünkü bilindiği üzere tutumların değişimi için yeni bilgi ve deneyimlerin eskilerinin yerini alarak yeni gelişen tutumlara bırakması beklenmektedir (Ülgen, 1997). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ise yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini hangi alanda yaptıkları ve öğrenimlerinde PDR hizmetleri hakkında teorik veya uygulamalı dersler alıp almadıkları bilinmemektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri yüksek lisans ve doktora öğrenimlerinde ayrıca PDR hizmetlerine ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve beceri edinmemişler ise okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarında değişim olmaması doğal görülebilir. Bu durum, araştırmada elde edilen bulguyu açıklayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç bir başka açıdan, okul yöneticilerinin meslekte geçirdikleri sürenin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını değiştirmede anlamını taşımaktadır. Tutumlardaki olası bir değişim için ise PDR hizmetlerine yönelik deneyimlerin ve bilgilerin eskiyerek yerini, yenilerinin alması beklenmektedir. Dolayısıyla mesleki kıdemleri ne olursa olsun tüm gruplardaki okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının olumlu olarak bulunması ve bu tutumların mesleki kıdem arttıkça daha olumsuz veya daha olumlu olmaya yönelik değişim

göstermemesi, yöneticilerin meslekte geçirdikleri süre içerisinde PDR hizmetlerine yönelik bilgi ve deneyimlerinin değişmediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerinde etki yaratacak düzeyde değişim meydana gelmemiş olabilir ve bu durum araştırmadan elde edilen sonucu açıklayabilir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdeme göre PDR hizmetlerine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında mesleki kıdemin PDR hizmetlerine yönelik görüşleri etkilemediği yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Paskal, 2001; Özkaya, 2012; Erdemir ve Kış, 2017). Paskal'ın (2001) ilköğretim okulu yöneticilerinin, okul rehberlik hizmetleri ve ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri konusunda bilinçlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada yöneticilerin toplam puanlarının mesleki kıdeme (öğretmenlik dahil) göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkaya (2012) yaptığı araştırma sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerin rehberlik hizmetlerine yönelik görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Erdemir ve Kış (2017) tarafından okul yöneticilerinin okul PDR hizmetleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda ise PDR hizmetleriyle ilgili çeşitli ifadelerden oluşan 14 maddeye verilen cevapların değerlendirmesinde okul yöneticilerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat farklı olarak, Apaydın ve Çakır (2017) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin psikolojik danışmanların rol ve işlevlerinin önem derecesi ve PDR hizmetlerinin ne kadar gerekli olduğuna ilişkin algılarının, kendilerinin toplam çalışma sürelerine göre değiştiği sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Buna göre, 6-10 yıldır çalışan yöneticilerin 1-5 yıldır çalışanlara göre rehberlik servisinin rol ve işlevlerinin önem derecesine ilişkin algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde, araştırmamızın sonuçlarının genel olarak alanyazın ile örtüştüğü görülmekle birlikte, konuyla ilişkili farklı araştırmalardan farklı sonuçlar alınabilmesinin mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticiliğinde geçirilen hizmet süresi, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik duydukları olumlu tutumlarında eksilmeye neden olmamıştır. Bu durum, okul PDR hizmetlerinin her geçen gün daha çok önemli ve gerekli bulunmasının bir ifadesidir. Alanyazın incelendiğinde araştırmamız sonucunda elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülebilir (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Paskal, 2001). Paskal (2001) tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinin, okul rehberlik hizmetleri ve ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri konusunda bilinçlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada yöneticilerin toplam puanının yöneticilikteki kıdemi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz, İnandı ve Tunç (2014) yaptıkları araştırmada, yöneticilerin PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerini idari görevdeki hizmet sürelerine göre değerlendirmiş, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gereklilik ve etkililik faktörlerine ilişkin görüşlerinde hizmet sürelerine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Apaydın ve Çakır'ın (2017) yaptıkları çalışma ise bu anlamda farklı bir sonuç vermiş; yöneticilerin psikolojik danışmanların rol ve işlevlerinin önem derecesi ve PDR hizmetlerinin ne kadar gerekli olduğuna ilişkin algılarının yöneticilerin toplam çalışma sürelerine göre değiştiği ve 6-10 yıldır yöneticilik yapanların rehberlik servisinin önem derecesine ilişkin algılarının, 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri yönetici olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar ve bizim araştırmamız, her birinin, PDR



hizmetlerine dair belirlemeler yapmaya çalıştığı ve yoğunlaştığı noktaları farklı olsa da örneklem gruplarının yöneticiler olması ve PDR hizmetlerinin incelenen ortak konu olması sebebiyle karşılaştırma yapılmasında bir engel görülmemektedir. Buradan çıkarılan sonuç şudur ki; okul yöneticilerinin okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre PDR hizmetlerine yönelik algılarında, bilinçlilik düzeyinde, görüşlerinde veya tutumlarında yani inceleme eğilimi gösterilen yönler farklılaştıkça farklı sonuçlar alınabilmesi de mümkün olmaktadır.

Eğitim-öğretim gören öğrenciler, her okul kademesinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ya da lise) farklı gelişim dönemlerindedir. Bu durum her okul kademesinde farklı problem alanları oluşturmakta ve dolayısıyla PDR hizmetleri kapsamında öncelik verilmesi gereken çalışmalar da kademedен kademeye değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademeye göre rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği merak konusu olabilir. Buradan hareketle araştırma kapsamında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademeleri değişken olarak ele alınmış ve araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları arasında görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani, okul kademelerinde yürütülen rehberlik faaliyetlerinin çeşitliliği, yöneticilerin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarında farklılık göstermemiş ve yöneticilerin tutumları okul kademesine göre değişmemiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, bütün okul kademelerinde okul PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulması, hizmetlerin önemli ve vazgeçilmez görülüyor olması ile açıklanabilir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar veren araştırmalar olduğu görülebilmektedir (Erdemir ve Kış, 2017; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Özkaya, 2012). Erdemir ve Kış (2017) tarafından okul yöneticilerinin okul PDR hizmetleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda PDR hizmetleriyle ilgili çeşitli ifadelerden oluşan 14 maddeye verilen cevapların değerlendirmesinde okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine, Özkaya (2012) yaptığı araştırma sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerin rehberlik hizmetlerine yönelik görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka benzer bir sonuç ise Gündüz, İnandı ve Tunç (2014) tarafından yapılan araştırmada çıkmış ve bu sonuca göre okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliğine ve etkililiğine ilişkin görüşlerinin, yöneticilerin görev yaptıkları okulun ortaöğretim ya da ilköğretim olmasına göre değişmediği ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırmaların bizim araştırma sonucumuzla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır. Bu ayırım yapılırken eğitim kurumlarının bulunduğu yerin nüfusu, coğrafi konumu, sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi, sağlık ve ulaşım şartları dikkate alınmakta ve yine eğitim kurumunun bulunduğu yerleşim yerinde barınma, ikamet, konaklama imkânlarının ve sosyal, sportif ve kültürel faaliyet yapılabilecek alanların olup olmadığı gibi benzeri hususlar göz önünde bulundurulmaktadır. Yapılan bu ayırım sonucunda ise 1, 2 ve 3. hizmet alanlarındaki okullar zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamında tutulurken; 4, 5 ve 6. hizmet alanındakiler zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). Dolayısıyla farklı hizmet alanlarındaki okulların arasındaki şartlarda veya birtakım imkânlarla erişim noktasında farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın neticesinde ortaya çıkan ve okullar arasında bir ayrımı ifade

eden hizmet alanı değişkeninin, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırma kapsamında incelenmiş ve sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutum puanları görev yaptıkları okul hizmet alanına göre farklılık göstermemektedir. Bir okulun imkânları çok iyi dahi olsa, öğrencilerin bu imkânların farkına varması ve kendi gelişimi için bu imkânlardan yararlanabilmesi, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmesi ve nihayetinde kendini gerçekleştirme için okul PDR hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgu, her şart ve koşulda PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulması ile açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde ise daha önce okul hizmet alanına göre okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarında farklılaşma gösterip göstermediğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda bu araştırmadan elde edilen sonuç ne olursa olsun önemli bir değişkene vurgu yapmış olması ve yeni bir araştırmaya kapı aralaması açısından önemli olmaktadır.

Okulda psikolojik danışman bulunmaması okul PDR hizmetleri açısından bir sorun olarak ifade edilmektedir (Yankın, 2009; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Özabacı, Sakarya ve Doğan (2008) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmaya katılan okul yöneticileri, her okulda bir psikolojik danışman bulunması gerektiğini ve PDR servisinin sürekli bir birim olarak okulda yer almasının, öğrencinin gelişimi, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının farkına varması, kendini tanıması noktasında önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Saylan ve Gürkan (2002) araştırmaları sonucunda rehber öğretmen bulunan okullardaki rehberlik hizmetlerinin, rehber öğretmen bulunmayan okullardaki rehberlik hizmetlerinden daha nitelikli ve yönetmeliğe daha uygun olarak işlediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla okul PDR hizmetlerinin etkinliği açısından okul psikolojik danışmanlarının varlığının önemli olduğu anlaşılmakta ve okulda psikolojik danışman olmayışının, PDR hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde birtakım güçlüklerle yol açabileceği öngörülmektedir. Okulda psikolojik danışman bulunmasının öneminden dolayı, araştırmamız kapsamında, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının okulda psikolojik danışman bulunup bulunmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi alt problem olarak belirlenmiştir. Araştırmamız kapsamında ve bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının okulda psikolojik danışman bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde ise Gündüz, İnandı ve Tunç (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunun, araştırmamız sonucunda elde edilen bu bulguyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Gündüz, İnandı ve Tunç'un (2014) çalışmasında okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliğine ve etkililiğine ilişkin görüşlerinin okuldaki psikolojik danışman sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, araştırmamızın sonucu, okulda psikolojik danışman varlığının ya da yokluğunun okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediğini ifade etmektedir. Bu durum, okulda psikolojik danışman olsun veya olmasın okul yöneticileri tarafından hizmetlerin önemli ve ihtiyaç olarak görüldüğü anlamını taşımaktadır. Diğer taraftan, tutumun değişimi için gerekli olan koşulların okul psikolojik danışmanların tek başına sağlamanın da zorluğunu ifade etmektedir. Tutumların değişiminin görüldüğü kadar kolay olmadığı (Coşkun, 2012) ve insanların genellikle tutum değişimine direnç gösterme eğiliminde olduğu (Tavşancıl, 2006) olgusunu



düşündüğümüzde çıkan sonuç anlamlı olmaktadır. Ayrıca okulda psikolojik danışman olmayışının hizmetlerin yürütülmesi sürecinde aksaklıklara neden olduğunu varsaysak dahi okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik olumlu tutumları, hizmetler açısından sevindirici ve umut vericidir.

### Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler, aşağıda sunulmuştur.

- Araştırma çerçevesinde merkez ilçeler olmasına rağmen sayıları azımsanmayacak kadar okulda henüz psikolojik danışman bulunmadığı görülmüştür. Psikolojik danışman bulunmayan okullarda hizmetlerin daha etkin kılınmasına ve bu okullarda eğitim öğretim gören öğrencilerin hizmetlerden yararlandırılmasına ihtiyaç vardır. Bu amaçla okul yöneticileri uygulamalı eğitimler ile desteklenerek hizmetlere yönelik olumlu tutumları sahaya yansıtılmalıdır. Böylelikle daha fazla öğrencinin en azından akademik alanındaki hizmetlerden yararlanması sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda küçük etki düzeyinde olsa da okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadın okul yöneticilerinin tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılacak derinlemesine bir araştırma ile bu sonuç irdelenebilir, sahayı nasıl etkilediği araştırılabilir ve aradaki farkı pozitif tarafta buluşturacak uygulamalara karar verilebilir.
- Araştırma sonrasında okul yöneticilerine okul PDR hizmetlerine ilişkin kapsamlı bir eğitim verilmesinin ardından araştırma yinelenebilir ve tutumlardaki değişim gözlenebilir. Böylelikle, yapılacak boylamsal bir araştırma aracılığıyla tutumların olumlu yöndeki değişimi için yöntemler geliştirilebilir. Çıkan sonuç, diğer paydaşlardaki tutum değişimi için yol gösterici olabilir.
- Okul PDR hizmetlerinin başarıyla yürütülmesi tüm paydaşların iş birliğiyle mümkün görülmektedir. Dolayısıyla diğer paydaşların da (veli, öğrenci ve öğretmenler) PDR hizmetlerine yönelik tutumları belirlenebilir, çıkan sonuçlar araştırma sonucu ile karşılaştırılarak eğer varsa iş birliğine engel olabilecek unsurlar ortaya konulabilir.
- Bu araştırma Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapmakta olan 315 okul yöneticisinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin diğer il veya ilçeleri de dahil edilebilir ve araştırma örnekleme genişletilerek daha genellenebilir ve kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
- Okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumları daha farklı değişkenlere bağlı olarak ele alınabilir ve bu değişkenlerle arasındaki ilişki incelenerek korelasyonel bir araştırma alanyazına kazandırılabilir.

### Katkı Oranı Beyanı

Çalışmaya yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma kapsamında herhangi bir kuruluştan destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum ve kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.
- Apaydın, S. & Çakır, S. G. (2017). Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliği ve etkililiğine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 655-667). Pegem.
- Bayraktar, Y. (2020). *Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Camadan, F. & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Cemaloğlu, N. & Kılınç, H. (2018). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları hakkındaki görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 104-121.
- Coşkun, N. (2012). Tutumlar. H. Coşkun (Ed.), *Sosyal Psikoloji* (1. Baskı) içinde (s. 145-166). Lisans Yayıncılık.
- Erdemir, N. & Kış, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 34-67.
- Erdoğan, M. Y., Umurkan, F. & Kuru, T. (2013). Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri ile kurum imajı arasındaki ilişkiler. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 37-54.
- Girgin, G. (2006). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 63-91). Anı Yayıncılık.
- Glossoff, H. L. & Koprowicz, C. L. (1990). Children achieving potential: An introduction to elementary school counselling and state-level policies. Alexandria, VA: *American Association for Counselling and Development*.
- Gök, M. (2016). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin/servislerinin okul müdürleri tarafından algılanma düzeylerinin ölçülmesi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, B., İnandı, Y. & Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hardesty, P. H. & Dillard, J. M. (1994). Analysis of activities of school counselors. *Psychological Reports*, 74(2), 447-450.
- Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hatunoğlu, B. Y. (2021). Okul idarecilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine dair izlenimleri: Betimsel bir araştırma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(2), 119-129.

- Karadavut, Y. & Çetin, Ş. (2018). Duygusal zekânın liderlik üzerine etkisi: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 359-386.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. & Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 427-460.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım Yayınevi.
- Kılıç, A. (2002). İlköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberliğe ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut Owen, F. & Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meşeci, F., Özcan, N., Bozdemir, P. & Diğerleri. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 157-171.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, (2015, 17 Nisan). T.C. Resmi Gazete (Sayı: 29329). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, (2020, 14 Ağustos). T.C. Resmî Gazete (Sayı:31213). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özdemir, E. İ. (1991). *Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (2. baskı). PDREM Yayınları.
- Özkaya, G. M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Öztürk, D. N. (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Paskal, K. (2001). *Okul yöneticilerinin (ilköğretim okulu müdürlerinin) bu okullarda görev yapan rehber uzmanların görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Saylan, N. ve Gürkan, U. (2002). *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine Göre Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi VII. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Stickel, S. A. (1990). A study of role congruence between school counselors and school principals. *Paper was presented at The Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. Clearwater, FL, February 15. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED321944>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. baskıdan çeviri). (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, H. & Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama* (4. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Nobel Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. (3. Baskı). Alkım Yayınevi.
- Ültanır, E. (2003). *İlköğretim Birinci Kademedeki Rehberlik ve Danışma*. Ankara: Nobel Yay.
- Yankın, T. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin rehberlik çalışmalarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144(27), 30.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşımı*. Ankara. Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zalaquett C. P. & Chatters, S. J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' role and functions. *American Secondary Education*, 40(2), 89-103.

## Anlaşmalı Öğrenme Tekniği Doğrultusunda 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tercihlerinin Belirlenmesi

Rukiye IŞIK AYDIN<sup>a</sup>

### Öz

Bu çalışmada, anlaşmalı öğrenme tekniği kullanılarak ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel yöntemlere dayalı bir eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmanın katılımcılarını 12 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında; öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında kullanılacak metin türleri, okuma teknikleri ve stratejileri hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca okuma sürecinde hangi kazanımlara ne oranda yer verdikleri, aktif olarak nasıl etkinlikler talep ettikleri de incelenmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda yürütülecek okuma etkinlikleri üzerinde anlaşmalar sağlanmış; katılımcılar, kendi görüşlerinden yola çıkılarak anlaşmalı olarak tasarlanmış etkinlikleri de değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler metin türlerinden fabl, hikâye ve masala yönelmiş; okuma teknikleri tercihlerinde ilk sıraları sesli okuma, tahmin ederek okuma ve sessiz okuma almıştır. Okuma stratejileri açısından katılımcılar özellikle tahmin etme, okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşma ve tartışma konusunda istekli davranmıştır. Okuma kazanımları söz konusu olduğunda; katılımcıların hızlı ve akıcı okuma alışkanlığı kazanmak için okuma, sesli okuma yöntemini kullanma, metinle ilgili sorular sorma ve sorulan sorulara cevap verme; okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirleme gibi maddeleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Farklı okuma etkinlikleri içerisinde en çok ilgi çeken; çoktan seçmeli testler çözmeye, görseller üzerine konuşma/görselleri yorumlama, metinleri görsellerle eşleştirme çalışmalarıdır. Ayrıca katılımcılar, anlaşmalı öğrenme kapsamında kendi tercihlerinden yola çıkılarak tasarlanan etkinlikleri çoğunlukla beğenmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, anlaşmalı öğrenme, okuma tercihleri.

### Determining Reading Preferences of 6th Grade Students in the Line of Negotiated Learning Technique

#### Abstract

In this study, it is aimed to determine the preferences of sixth grade students for reading skills by using the negotiated learning technique. The participants of the study, which was designed as an action research based on qualitative methods, consisted of 12 sixth grade students. The students' views on the types of texts, reading techniques and strategies, outcomes and activities to be used during reading activities were determined. Thus, agreements were reached on reading activities. The participants also evaluated the collaboratively designed activities based on their own views. According to the results, the students turned to fables, stories and fairy tales. They adopted aloud, predictive and silent reading techniques. In their reading strategies, they were willing to guess, share what they read with their friends and discuss. Among the gains; In order to gain the habit of fast and fluent reading, items such

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0003-4840-4031, [r.isik@alparslan.edu.tr](mailto:r.isik@alparslan.edu.tr).

as reading, using the reading aloud method, asking questions about the text and answering the questions asked, determining the subject, main idea / main emotion of what they read were preferred. Among the activities, solving multiple-choice tests, speaking on visuals/interpreting visuals, matching texts with visuals were preferred. The students were satisfied with the organized activities.

**Keywords:** reading, negotiated learning, reading preferences

## Extended Abstract

### Introduction

Effective reading skill is one of the main aims of language teaching. Effective reading and comprehension include intense mental activities ranging from noticing the basic meanings of words to critically addressing the internal and external structure of the text (Ülper, 2010). With his developed awareness, the reader can employ metacognitive processes by adopting various methods and strategies that are suitable for the purpose of reading and according to the nature of the text to be dealt with (Ak Başoğlu et al. 2019). In this context, it is aimed to reveal students' interests, needs, wishes and preferences for reading skills; It would be appropriate to benefit from teaching processes that allow making decisions that will guide the reading process and development. Methods and techniques that enable the learner to actively participate in the process can be used to achieve high awareness in reading skills and to make students have an idea about their own wishes and needs. One of the techniques centered on the learner's awareness is negotiated learning. Negotiated learning is a technique used in teaching activities supported by reflective thinking, which is a metacognitive thinking skill and focuses on experiences. This technique, which is based on the need to conduct education on a collaborative basis, thinks that the main purpose of learning is the development of students and therefore the student, who is accepted as a part of the process, should also be given a voice (Reid, 1992).

The social and cognitive aspect of reading skills and the tendency of deliberative learning to bring the learner to the forefront in cooperation were found remarkable and led to the emergence of this study. By using the negotiated learning technique during the study process, it was ensured that students contributed to the organization of activities to be carried out within the scope of the reading skills course in accordance with their own interests, wishes and needs. Thus, it was tried to put the participants' reading preferences in the context of text type, reading technique and strategy, the outcomes they concentrate on and different types of activities. In addition, the general satisfaction levels of the activities carried out in accordance with the agreements made have also been included.

### Method

This study, which is structured in the light of qualitative research methods, is based on action research. During the research process, the necessary data were collected for the structuring of six-week reading activities with the participation of students, on which agreements will be reached. Then, the students' opinions about the application were applied. Study group consisted of 12 (7 boys, 5 girls) students at the 6. grade level. The data are based on structured interview forms. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the collected data.



## Findings and Discussion

The types of texts that the participants preferred to use reading were *fables, stories and fairy tales*. Reading aloud, guessing and silent reading took the first place in the preferences for the reading technique. In addition, techniques such as speed reading, note-taking reading, reading by asking questions and reading theater also attracted the attention of some students. Among the strategies, estimation for pre-reading came to the fore; a few students also wanted to activate prior knowledge and discuss the predictions with their friends. In the strategies to be used during reading, the majority preferred to share what they read with their friends; In addition, there were few students who preferred the strategies of underlining or circling important information, reading at a pace suitable for the purpose of reading, and stopping at regular intervals to think about what they read. In post-reading strategies, a significant number of students preferred to discuss what they read with their friends; Half of the participants also expressed their opinions about answering the questions about the text and summarizing the text. The findings reveal that the students are especially willing to share and discuss what they read with their friends.

The study also includes evaluations of students' reading outcomes. Considering all the findings related to the reading outputs, the items with the highest positive response are: reading to gain fast and fluent reading habits, using the reading aloud method, asking questions about the text and reading to answer the questions asked; determining the subject, main idea/main sense of what they read. The most negative responses belong to the following items: questioning the reliability of multimedia sources, questioning and evaluating the messages given in multimedia sources, and reading by taking notes. The items that the students participated in at a moderate level are as follows: making guesses about the content of the text by looking at the visuals, determining the purpose and method of reading, associating what they read with their own life and daily life, noticing the effect of the guiding expressions in what they read on the meaning and making inferences about what they read.

During the negotiation process, most of the students preferred activities such as solving multiple-choice tests on reading skills, speaking on images/interpreting images, matching texts with visuals, finding confusing sentences in paragraphs, and matching scattered sentences with the correct text. In the last part of the study, the evaluations of the students were taken. Participants mostly evaluated the process positively. In the selection of the text type with the highest level of appreciation for reading texts; The highest appreciation for other activities was in the field of matching texts with images. Students were mostly satisfied with the deliberative reading activities and the choices they made.

## Giriş

Genel tanımıyla okuma; dile yönelik görsel kodların algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Karatay, 2011; Kurudayıoğlu, 2011). Okuma, temel bir kazanım olarak yaşamın merkezinde yer almaktadır. Gelişen okuma becerisinin temelde bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması gerekirken günümüzde daha üst düzey bir okur beklentisi doğmuş; okuma becerisinin birçok niteliği sağlaması hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için okuma eğitiminin diğer sosyal ve bilişsel becerilere hitap edecek şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir.

Erken yaşlarda başlayan okul hayatının önem verdiği başlıca alanlardan biri, gelişmiş ve etkin bir okuma/anlama becerisidir (Karatay, 2011). Etkili okuma ve anlama, sözcüklerin temel anlamlarını fark etmekten başlayarak metnin iç ve dış yapısını eleştirel boyutta ele almaya kadar uzanan yoğun zihinsel aktiviteleri kapsar (Ülper, 2010). Gelişmiş okuma becerisi, diğer birçok akademik ve duyuşsal gelişimin kazanılmasında ve sergilenmesinde de rol oynar (Okur, 2013). Bu nedenle iyi bir okur olmayı ve okumayla ilişkili kazanımları ileri aşamalara taşımayı sağlayacak deneyimler öne çıkar. Okuma becerisinin gelişiminde bir başka önemli ayrıntı, doğrudan okur konumuna gelmiş olan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve tercihlerinin nasıl bir görünüm sergilediğidir (Şeref ve Şahin, 2022). Okuma kültürü edinen her bireyin bilinçli bir şekilde seçimler yapması ve kendisi için bir okuma süreci tasarlaması beklenir (Arıcı, 2012). Böylece yaşamına yön verecek önemli bir beceri olan okumadan nasıl yararlanacağı konusunda gelişmiş bir farkındalığa sahip olacaktır (Taş, 2018). Gelişmiş farkındalığı ile okur, okuma amacına uygun ve ele alacağı metnin niteliğine göre çeşitli yöntem ve stratejiler benimseyerek üst bilişsel süreçleri işe koşabilir (Ak Başoğlu vd. 2019). Bu bağlamda öğrencilere; okuma becerisine yönelik ilgi, ihtiyaç, istek ve tercihlerini ortaya koyma, okuma sürecine ve gelişimine yön verecek kararlar alma imkânı tanıyan öğretim süreçlerinden yararlanmak yerinde olacaktır.

Okuma becerisinde yüksek farkındalık elde etmek, bu doğrultuda öğrencilerin kendi istek ve ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlamak için, öğrenenin aktif olarak sürece katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Öğrenenin farkındalığını merkeze alan tekniklerden biri de anlaşmalı (müzakereli) öğrenmedir. Anlaşmalı (müzakereli) öğrenme, üst bilişsel düşünme becerisi olan ve deneyimlere odaklanan yansıtıcı düşünme ile desteklenmiş öğretim faaliyetlerinde kullanılan bir tekniktir. Eğitimin iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi ihtiyacına dayanan bu teknik, öğrenmenin asıl amacının öğrencilerin gelişimi olduğunu ve bu nedenle sürecin bir tarafı olarak kabul edilen öğrenciye de söz hakkı tanınması gerektiğini düşünür (Reid, 1992). Zira eğitim ortamında öğrenenlerin planlamaya dâhil olması, aktif bir düşünme alanının oluşmasını sağlayarak anlamlı, kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekler (Episten, 2003). Ayrıca bu teknikte öğrencilerin kendi gelişimleri için duydukları ihtiyaç ve isteğin ortaya çıkarılmasının sağlanacağı, dolayısıyla isteklere ulaşmak için daha fazla çaba harcanacağı varsayılır (Boomer at al. 1992). Öğrenciler, kendi seçimlerinin ve kararlarının desteklendiği bir ortamda bulunarak daha yüksek bir motivasyona ulaşırlar (Ting, 2015). Anlaşmalı öğrenme, öğrenenin özerkliğini sağlamada da bir araç olarak görülmekte; öğrenenin hem kendisi hem de sınıf arkadaşlarının gelişimine yönelik fikirler sunmasına fırsat veren bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Ma & Gao, 2010; Yazçayır, 2016).

Anlaşmalı öğrenme temelde “öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımını” sağlamaya odaklanır (Ünver, 2003: 28). Böylece öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan öğrenciler, “neyi, nasıl, ne zaman, ne kadar zamanda” öğreneceklerine yönelik sürecin yapılandırılmasında doğrudan fikir sahibi olurlar (Bozpolat, 2018; Kazu ve Demiralp, 2012). Anlaşmalı öğrenmede, öğrenenlerle iş birliğine gidilir ve süreç yapılandırılarak amaç ve ulaşılması gereken hedefler belirlenir (Boud, 1992; Sünbül, 2011). Öğrencilerin konuyu kavramış olmaları ve değerlendirme yapmak için yeterli süre ve dönütün verilmesi bu aşamada dikkat edilmesi gereken hususlardır (Köstekçi, 2021). Daha sonra, alınan kararlar doğrultusunda anlaşmalar yapılır. Anlaşmalarda konu, içerik, çalışma yöntem ve stratejileri, materyaller ve kaynakların belirtilmesi istenebilir (Breen & Littlejohn, 2000). Yapılan anlaşmalar bireysel olabileceği gibi grup hâlinde katılım da gösterilebilir. Bu bağlamda;

öğretmen ve tüm sınıf, öğretmen ve öğrenci, öğrenciler arası (küçük ya da büyük grup), öğretmen ve meslektaşlar, öğretmen ve veliler arasında yapılabilecek farklı yöndeki anlaşmalardan bahsetmek mümkündür (Aydoğmuş, 2017; Yeşilyurt, 2021). Öğrenciler, çalışmaların planlanması ve yürütülmesinin yanı sıra sonuçların değerlendirilmesinde de yer alabilir (Pollard vd., 2014). Değerlendirme aşaması, süreç ve ürün temelli olmanın yanı sıra yapılan anlaşmanın ve anlaşmalı öğrenme sürecinin etkilerini de kapsamalıdır (Peppet & Moffitt, 2006).

Okuma becerisinin sosyal ve bilişsel yönü ile anlaşmalı öğrenmenin öğreneni işbirliği içerisinde ön plana çıkarma eğilimi dikkate değer bulunmuş ve bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Zira birçok alanda olduğu gibi işbirliği ve etkileşime dayanan etkinliklerin okuma becerisinin gelişimine de katkı sunduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Arslan ve Engin, 2021; Baykal vd., 2023; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017; Yılmaz ve Top, 2015). Ancak, okuma becerisinin gelişimi kadar sürdürülebilirliği de önemlidir. Sürdürülebilir ve etkili bir alışkanlığın gelişmesi adına, okuma becerisine yönelik yürütülen işbirlikli çalışmalarda, özellikle okurun ilgi ve ihtiyaçlarının net biçimde fark edilmesi sağlanabilir (Güngör ve Kana, 2019; Öztürk ve Güneş Özden, 2019; Taş, 2018). Bu araştırmanın yürütüldüğü süreçte, anlaşmalı öğrenme tekniği kullanılarak öğrencilerin okuma becerileri dersi kapsamında gerçekleştirilecek etkinliklerin düzenlenmesine kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda katkı sunmaları sağlanmış; böylece okumaya yönelik tercihleri metin türü, okuma tekniği ve stratejisi, yoğunlaştıkları kazanımlar ve farklı türdeki etkinlikler bağlamında ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yapılan anlaşmalar doğrultusunda yürütülen etkinliklere ait genel memnuniyet düzeylerine de yer verilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğrenciler çalışma sürecinde hangi metin türlerini, okuma teknik ve stratejilerini tercih etmişlerdir?
2. Öğrenciler, okuma becerisi bakımından hangi kazanımlara, ne düzeyde yer vermişlerdir?
3. Öğrenciler çalışma sürecinde metinlere ek olarak hangi okuma etkinliklerinin kullanımını tercih etmişlerdir?
4. Öğrenciler, yapılan etkinliklere yönelik hangi değerlendirmelerde bulunmuşlardır?

### Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri ışığında yapılandırılmış olan bu çalışma, bir eylem araştırmasına dayanmaktadır. Eylem araştırmaları, bir problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen uygulamalara ve bu uygulamalardan elde edilen bulgulara yönelir (Beyhan, 2013). Bu tür araştırmaların temel amacı, var olan bir durumun daha iyi bir noktaya ulaşmasını sağlayabilecek teorik ve pratik yaklaşımlara odaklanmaktır (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Öğretim sürecinin farklı uygulamalar altında derinlemesine incelenmesi, denetlenmesi, yorumlanması ve doğrudan sosyal etkileşim imkânı sunması sebebiyle bu araştırma yöntemine eğitim ortamlarında sıklıkla yer verilir (Aksoy, 2003). Bu çalışmanın eylem araştırmasına dayandırılmasının nedeni, öğrenci görüşlerine dayanan verilerin toplandığı aşamalarda aktif katılım gerektiren süreçlerin (katılımcılara etkinlik örneklerinin sunulması, karşılıklı anlaşmalar yapılması, uygulanan etkinliklere yönelik değerlendirmelere başvurulması) işe koşulmasıdır.

## Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde ilk olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilerle altı haftalık okuma etkinliklerini içeren anlaşmaların yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Yapılacak anlaşmalara konu olacak ve uygulamada yararlanılacak metin türleri, okuma teknikleri ve okuma stratejileri ile ilgili görüşler elde edilmiştir. Daha sonra, öğrencilerin okuma sürecinde hangi kazanımlara ne oranda yer verdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada öğrencilere örnek etkinlikler sunulmuş; bu etkinliklerin hangilerine altı haftalık ana uygulamada yer verilmesi gerektiğine yönelik görüşler tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerle yapılacak anlaşmaya konu olan çalışma süreci yapılandırılmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ise altı haftalık süreçle yönelik genel değerlendirmeler üzerinde durulmuştur.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ili Merkez ilçesine bağlı bir ortaokulda eğitim gören altıncı sınıf düzeyindeki 12 (7 erkek, 5 kız) öğrenci oluşturmuştur. Grubun seçiminde amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda okuma becerileri seçmeli dersi veren ortaokullara odaklanılmış; çalışmanın yürütüldüğü okul gönüllülük esasına göre (öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılım gösterdiği için) seçilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecindeki veriler, yapılandırılmış görüşme formlarına dayanmaktadır. Her katılımcı için aynı standartların uygulandığı yapılandırılmış görüşmeler, yanıtların benzer sınırlılıklar taşıyacağı ya da cevap kategorileri üzerinden seçilebileceği türdeki verilerin toplanmasına imkân verir (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022; Karahan, Uca ve Güdük, 2022). Katılımcılara her aşamada ilgili alt problem kapsamında seçenekler sunulmuş, bu seçenekler arasından kendilerine en uygun olanı/olanları seçmeleri istenmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel analize uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri yanıtlar; maddeler ve ilgili maddelere yönelen katılımcı sayısını içeren frekanslar şeklinde sunulmuştur.

## Bulgular

### 1. Metin Türü, Okuma Tekniği ve Strateji Belirlemeye Yönelik Bulgular

**1.1. Metin Türü:** Öğrencilerle ilk olarak uygulama sürecinde hangi metin türlerinin, hangi okuma tekniklerinin ve stratejilerinin kullanılacağı konusunda anlaşmaya varılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada örnek etkinlikler de sunulmuş öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri metin türleri ve tercih sayılarına yönelik frekanslar şu şekildedir:

**Tablo 1.1. Metin Türleri**

| Metin Türü | f  |
|------------|----|
| Fabl       | 10 |
| Hikâye     | 6  |
| Masal      | 5  |

Öğrenciler, hikâye edici türdeki metinleri okumayı tercih etmekle birlikte metin türünü oldukça sınırlı tutmuşlardır. Seçtikleri metin türleri içerisinde; 10 öğrencinin katılımıyla ilk sırayı *fabl*, ikinci sırayı 6 katılımcı ile *hikâye*, üçüncü ve son sırayı 5 öğrencinin katılımı ile *masal* almıştır. Bu nedenle altı haftalık etkinlikte iki fabl, iki hikâye ve bir masalın kullanılması konusunda anlaşmaya varılmıştır. Bilgilendirici metinlere bu aşamada yer verilmemiştir.

**1.2. Okuma Tekniği Belirleme:** Öğrencilere, metinlerin okunması sürecinde hangi teknik ve stratejilerin kullanılabileceği konusundaki görüşleri sorulmuştur. Alınan yanıtlar şöyledir:

**Tablo 1.2. Okuma Teknikleri**

| Okuma Tekniği       | f |
|---------------------|---|
| Sesli Okuma         | 9 |
| Tahmin Ederek Okuma | 7 |
| Sessiz Okuma        | 7 |
| Hızlı Okuma         | 5 |
| Not Alarak Okuma    | 5 |
| Soru Sorarak Okuma  | 4 |
| Okuma Tiyatrosu     | 2 |

Öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan 9 katılımcı tabloda görüldüğü üzere *sesli okumayı* tercih ederken 7'si *tahmin ederek okuma* ve *sessiz okumayı* sürece dâhil etmek istemiştir. *Hızlı okuma* 5, *not alarak okuma* 5, *soru sorarak okuma* 4 kişi tarafından yer verilmesi istenen teknikler arasında iken *okuma tiyatrosu* sadece 2 öğrencinin listesine girmiştir. Öğrencilerin tercihleri doğrultusunda yapılan anlaşmalardan yola çıkılarak ilk üç sıradaki tekniklere yer verilmiştir.

**1.3. Okuma Stratejisi:** Katılımcı öğrencilere hangi okuma stratejilerinin kullanımını tercih ettikleri sorulmuş ve uygulanması planlanan stratejiler sunulmuştur. Verilen yanıtlara ilişkin frekanslar şu şekildedir:

**Tablo 1.3. Okuma Stratejileri**

| Okuma Stratejisi |  | f  |
|------------------|--|----|
| Okuma Öncesi     | Tahmin etme  | 9  |
|                  | Ön bilgileri harekete geçirme                                  | 3  |
|                  | Kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma                           | 3  |
| Okuma Anında     | Okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşma                           | 8  |
|                  | Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma      | 4  |
|                  | Okuma amacına uygun bir hızda okuma                            | 3  |
|                  | Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme | 3  |
| Okuma Sonrası    | Okunanları arkadaşlarıyla tartışma                             | 10 |
|                  | Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama                       | 6  |
|                  | Metni özetleme   | 6  |



Tabloda görüldüğü üzere, öğrenciler okuma öncesi stratejiler içerisinde en yüksek tercihi 9 oy ile *tahmin etme* yönünde kullanırken *ön bilgileri harekete geçirme* ve *kestirimlerini arkadaşlarıyla tartışma* stratejilerini tercih eden üçer öğrenci olmuştur. Okuma anındaki stratejiler içerisinde ise ilk sırayı 8 kişi ile *okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşma* stratejisi almış, bunu 4 öğrenci ile *önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma*, 3 öğrenci ile *okuma amacına uygun bir hızda okuma* ve yine 3 öğrenci ile *belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme* stratejileri takip etmiştir. Okuma sonrasında yüksek oranda tercih edilen strateji, 10 kişinin tercihi ile *okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma* stratejisi olmuştur. Öğrencilerin yarısını oluşturan 6'şar kişi *okunan metinle ilgili soruları yanıtlama* ve *metni özetleme* stratejilerinin kullanımını da uygun görmüştür. Tercih edilen strateji sayısı sınırlı olduğundan anlaşmalı öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerinde ilgili tekniklerin tümü kullanılmıştır.

## 2. Kazanımlara Yer Verme Düzeyi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere, okuma etkinliklerinde daha çok hangi kazanımlara yer verdikleri sorulmuş; aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu kazanımlar Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na (2018) ait kazanımlardan elde edilmiştir.

**2.1. Görsel Okumaya Yönelik Kazanımlar:** Programdaki becerilerin bir kısmı görsel okumaya yöneliktir. İlgili kazanımlar ve öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

**Tablo 2.1. Görsel Okumaya İlişkin Kazanımlar**

|   | Kazanım  | Düzy             |             |           |             |               |
|---|--|------------------|-------------|-----------|-------------|---------------|
|   |  | Hiçbir zaman (f) | Nadiren (f) | Bazen (f) | Sık sık (f) | Her zaman (f) |
| 1 | Metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunurum.   | -                | -           | 10        | -           | 2             |
| 2 | Çeşitli görselleri ( <i>resim, fotoğraf, karikatür, şekil, sembol, işaret vb.</i> ) okurum ve yorumlarım.  | -                | 4           | 5         | 3           | -             |
| 3 | Grafik, tablo, çizelge, şema, harita, kroki vb. ile sunulan bilgileri okurum ve yorumlarım.  | 1                | 1           | 8         | 2           | -             |
| 4 | Çoklu medya kaynaklarının ( <i>İnternet/yazılı kaynaklar [dergi, kitap, broşür, gazete vb.]</i> ) güvenilirliğini sorgularım.  | 4                | 4           | 2         | 1           | 1             |
| 5 | Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgularım ve değerlendiririm.   | 5                | 3           | 2         | 1           | 1             |
| 6 | Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler, sözlük ve kaynakça gibi bölümleri kullanırım.   | 1                | 3           | 6         | 1           | 1             |
| 7 | E-okuma sürecinde amaca uygun strateji ( <i>amaç belirleme, anahtar kelime veya kelime gruplarıyla arama, özelleşmiş arama stratejilerini [tırnak işareti, detaylı arama araçları vb.], bilgiye ulaşmada arama motorlarını uygun şekilde kullanma, uygun bağlantıya tıklama, erişilen bilginin güvenilirliğini ve güncelliğini kontrol etme, karşılaştırma, not alma, sınırlandırma, seçme/ayırt etme, yeniden düzenleme</i> ) belirlerim. | 1                | 2           | 9         | -           | -             |

Elde edilen bulgulara göre; *metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunma* kazanımına öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan 10 katılımcı bazen, 2'si ise her zaman yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, okuma sürecinde ilgili kazanıma öğrenciler



tarafından yer verildiği fark edilmektedir. *Çeşitli görselleri okuma ve yorumlamaya* ise 4 nadiren, 5 bazen, 3 sık sık yanıtı gelmiş; öğrencilerin bu kazanıma farklı oranlarda yer verdikleri tespit edilmiştir. *Grafik, tablo, çizelge, şema, harita, kroki vb. ile sunulan bilgileri okuma ve yorumlama* ile ilgili maddeye 1 hiçbir zaman, 1 nadiren, 8 bazen, 2 sık sık yanıtı alınmış; olumsuz yaklaşımlar söz konusu olsa da ilgili maddenin orta düzeyde ilgi gördüğü ortaya konulmuştur. *Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamada* ise olumsuz yanıtlar öne çıkmış; 4 hiçbir zaman, 4 nadiren, 2 bazen, 1 sık sık ve 1 her zaman cevabı alınmıştır. *Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgulama ve değerlendirme* kazanımında da yine olumsuz yanıtların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen yanıtlar 5 hiçbir zaman, 3 nadiren, 2 bazen, 1 sık sık, 1 her zaman olarak belirlenmiştir. *Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindikiler, sözlük ve kaynakça gibi bölümleri kullanmaya* yönelik maddeye verilen yanıtlar 1 hiçbir zaman, 3 nadiren, 6 bazen, 1 sık sık 1 her zaman şeklindedir. Bu durumda söz konusu kazanımın öğrenciler tarafından orta düzeyde tercih edildiği söylenebilir. Orta düzeyde ilgi gören bir başka kazanım da *e-okuma sürecinde amaca uygun strateji belirlemedir*. Bu kazanıma 1 hiçbir zaman, 2 nadiren, 9 bazen yanıtı alınmıştır.

**2.2. Akıcı Okumaya Yönelik Kazanımlar:** Okuma becerileri dersinin bir diğer alt boyutu olan akıcı okumaya yönelik kazanımlar ve öğrencilerin bu kazanımlara yönelik değerlendirmeleri şu şekildedir:

**Tablo 2.2. Akıcı Okumaya İlişkin Kazanımlara Yer Verme Düzeyi**

| Kazanım |  | Düzey            |             |           |             |               |
|---------|--|------------------|-------------|-----------|-------------|---------------|
|         |  | Hiçbir zaman (f) | Nadiren (f) | Bazen (f) | Sık sık (f) | Her zaman (f) |
| 1       | Okuma amacımı ve yöntemimi belirlerim.                       | -                | -           | 10        | -           | 2             |
| 2       | Edebi zevk duymak için okurum.                               | 1                | -           | 8         | 2           | 1             |
| 3       | Bilgi edinmek için okurum.                                   | -                | 1           | 5         | 4           | 2             |
| 4       | Farklı bakış açıları kazanmak için okurum.                   | -                | 5           | 4         | 2           | 1             |
| 5       | Söz varlığını zenginleştirmek için okurum.                   | -                | -           | 7         | 1           | 4             |
| 6       | Hızlı ve akıcı okuma alışkanlığı kazanmak için okurum.       | -                | -           | 2         | 6           | 4             |
| 7       | Kelime telaffuzundaki hataları gidermek için okurum.         | 1                | 5           | 4         | 1           | 1             |
| 8       | Metni ayrıntıya girmeden ana hatlarıyla anlamak için okurum. | -                | 1           | 9         | 2           | -             |
| 9       | Sesli okuma yöntemini kullanırım.                            | -                | 1           | 3         | 4           | 4             |
| 10      | Sessiz okuma yöntemini kullanırım.                           | -                | -           | 8         | 3           | 1             |
| 11      | Göz atarak okuma yöntemini kullanırım.                       | 1                | 1           | 7         | 1           | 2             |
| 12      | Özetleyerek okuma yöntemini kullanırım.                      | -                | 2           | 4         | -           | 6             |
| 13      | Not alarak okuma yöntemini kullanırım.                       | 1                | 7           | 4         | -           | -             |
| 14      | Tahmin ederek okuma yöntemini kullanırım.                    | -                | 2           | 6         | 3           | 1             |
| 15      | Eleştirel okuma yöntemini kullanırım.                        | 2                | 2           | 8         | -           | -             |
| 16      | Metinlerle ilişkilendirerek okuma yöntemini kullanırım.      | -                | 3           | 5         | 2           | 2             |
| 17      | Metni tür ve özelliklerine dikkat ederek okurum.             | -                | -           | 7         | 1           | 4             |
| 18      | Vurgu, tonlama ve telaffuza uygun şekilde okurum.            | -                | 3           | 3         | 3           | 3             |

Akıcı okuma ile ilgili ilk kazanım olan *okuma amacını ve yöntemini belirlemeye* 10 bazen, 2 her zaman yanıtı gelmiş; öğrencilerin büyük kısmının bu beceriye bazen yer verdiği fark edilmiştir. *Edebi zevk almak için okuma* kazanımı konusundaki yanıtlar 1 hiçbir zaman, 8 bazen, 2 sık sık ve 1 her zaman şeklindedir. Olumlu ve olumsuz yaklaşımların varlığına rağmen bu konuya katılım orta düzeydedir. *Bilgi edinmek için okuma* kazanımına öğrenciler 1 nadiren, 5 bazen, 4 sık sık ve 2 her zaman yanıtı vermiş; bu kazanımda çoğunluğun olumlu bir yaklaşım sergilediği fark edilmiştir. *Farklı bakış açıları kazanmak için okuma* ise 5 nadiren, 4 bazen, 2 sık sık ve 1 her zaman şeklinde yanıtlanmış; öğrencilerin bu konudaki düşüncelerinin birbirinden farklı olduğu keşfedilmiştir. *Söz varlığını zenginleştirme için okuma* 7 bazen, 1 sık sık ve 4 her zaman yanıtı ile olumlu karşılanan bir madde olmuştur. *Hızlı ve akıcı okuma alışkanlığı kazanmak için okuma* maddesi yine olumlu karşılanan bir kazanım olmuş ve öğrencilerin yanıtları 2 bazen, 6 sık sık ve 4 her zaman şeklinde tespit edilmiştir. *Kelime telaffuzundaki hataları gidermek için okuma* öğrenciler tarafından 1 hiçbir zaman, 5 nadiren, 4 bazen, 1 sık sık ve 1 her zaman şeklinde yanıtlanmış; bu kazanıma yönelik katılımın çoğunlukla düşük düzeyde olduğu fark edilmiştir. Orta düzeyde tercih edilen bir kazanım olan *metni ayrıntıya girmeden ana hatlarıyla anlamak için okuma* maddesi 1 nadiren, 9 bazen, 2 sık sık yanıt almıştır. Okuma yöntem ve teknikleri konusunda en yüksek olumlu katılım sesli ve sessiz okuma yöntemlerinedir. *Sesli okuma yöntemini kullanma* konusunda 1 nadiren, 3 bazen, 4 sık sık, 4 her zaman; *sessiz okuma yöntemini kullanma* konusunda ise 8 bazen, 3 sık sık ve 1 her zaman yanıtı alınmıştır. Orta düzeyde katılımın elde edildiği bir diğer madde *göz atarak okuma yöntemi* olmuş; bu kazanıma öğrenciler 1 hiçbir zaman, 1 nadiren, 7 bazen, 1 sık sık ve 2 her zaman yanıtıyla katılım göstermişlerdir. Olumlu yanıtların öne çıktığı *özetleyerek okuma* yöntemine yönelik yanıtlar 2 nadiren, 4 ara sıra ve 6 her zaman şeklindedir. *Not alarak okuma* yöntemini kullanmada olumsuz yanıtlar öne çıkmış; bu madde 1 hiçbir zaman, 7 nadiren ve 4 bazen şeklinde karşılık bulmuştur. Orta düzeyde tercih edilen *tahmin ederek okuma* yöntemi 2 nadiren, 6 bazen, 3 sık sık ve 1 her zaman yanıtı almıştır. *Eleştirel okuma* ise bazı öğrenciler tarafından pek tercih edilmemekle birlikte çoğunluk tarafından bu beceriye bazen yer verildiği belirtilmiş; 2 hiçbir zaman, 2 nadiren ve 8 bazen yanıtı alınmıştır. *Metinlerle ilişkilendirerek okuma* çoğunlukla orta düzeyde tercih edilse de olumlu yanıtların oranı da yüksek kabul edilebilir. Bu madde 3 nadiren, 5 bazen, 2 sık sık ve 2 her zaman şeklinde yanıtlanmış. Olumlu yönde kabul gören *metnin tür ve özelliklerine dikkat ederek okuma* maddesi 7 bazen, 1 sık sık ve 4 her zaman şeklinde yanıtlanmış. Farklı düzeylerde ve benzer oranlarda katılım gösterilen *vurgu, tonlama ve telaffuza uygun şekilde okuma* maddesinde olumlu yanıtların daha yüksek olduğu dikkat çekmiştir. Öğrenciler bu maddeye 3 nadiren, 3 bazen, 3 sık sık ve 3 her zaman şeklinde yanıt vermişlerdir.

**2.3. Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Kazanımlar:** Okuma kazanımları içerisinde söz varlığını zenginleştirme yönelik kazanımlar da bulunmaktadır. Öğrencilerin bu kazanımlara ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

**Tablo 2.3. Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Kazanımlar**

| Kazanım                      |   | Düzy             |             |           |             |               |
|------------------------------|---|------------------|-------------|-----------|-------------|---------------|
| Söz Varlığını Zenginleştirme |   | Hiçbir zaman (f) | Nadiren (f) | Bazen (f) | Sık sık (f) | Her zaman (f) |
| 1                            | Metinden hareketle anlamını bilmediğim sözcük ve sözcük gruplarını tespit ederim ve anlamlarını bulurum.  | -                | 1           | 5         | 2           | 4             |
| 2                            | Okuduğum metindeki sözcük ve söz gruplarının cümle içinde kazandığı anlamını kavrarım.  | 1                | -           | 7         | 3           | 1             |
| 3                            | Deyim ve atasözlerinin metne olan katkısını belirlerim.   | 1                | -           | 5         | 6           | -             |
| 4                            | Metni oluşturan özellikli kelime unsurlarının ( <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen</i> ) anlama olan katkısını değerlendiririm. | 1                | 2           | 7         | 2           | -             |

Öğrencilerin okuma sürecinde söz varlığını zenginleştirme açısından tercih ettiklerini belirttikleri kazanımlardan ilki *metinden hareketle anlamını bilmedikleri sözcük ve söz gruplarını tespit etme ve anlamlarını bulma* olurken bu maddeye 1 nadiren, 5 bazen, 2 sık sık, 4 her zaman yanıtı gelmiştir. Bu yanıtlar söz konusu kazanımın öğrenciler tarafından tercih edildiğini ve okuma sürecinde yer bulabildiğini göstermektedir. *Okuduğu metindeki sözcük ve söz gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı kavrama* maddesine 1 kişi hiçbir zaman, 7 kişi bazen, 3 kişi sık sık, 1 kişi de her zaman yanıtı vermiş; bu kazanımın öğrencilerin çoğunluğu tarafından orta düzeyde tercih edildiği ortaya konulmuştur. *Deyim ve atasözlerinin metne olan katkısını belirleme* kazanımı ise olumlu düzeyde ilgi görmüş; 1 hiçbir zaman, 5 bazen, 6 sık sık yanıtı alınmıştır. *Metni oluşturan özellikli kelime unsurlarının anlama olan katkısını değerlendirme* maddesi 1 hiçbir zaman, 2 nadiren, 7 bazen ve 2 sık sık yanıtıyla yine orta düzeyde katılım gören bir kazanım olmuştur.

**2.4. Anlam Kurmaya Yönelik Kazanımlar:** Okuma becerileri dersinde anlam kurmaya yönelik bazı kazanımlara yer verilmiştir. İlgili kazanımlar ve öğrencilerin bu kazanımlara ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

**Tablo 2.4. Anlam Kurmaya Yönelik Kazanımlar**

| Kazanım     |  | Düzy             |             |           |             |               |
|-------------|--|------------------|-------------|-----------|-------------|---------------|
| Anlam Kurma |  | Hiçbir zaman (f) | Nadiren (f) | Bazen (f) | Sık sık (f) | Her zaman (f) |
| 1           | Metinle ilgili sorular sorarım ve sorulan sorulara cevap veririm.  | -                | -           | 1         | 5           | 6             |
| 2           | Okuduklarımın konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirlerim.  | -                | -           | 5         | 3           | 4             |
| 3           | Okuduğum metni özetlerim. Özetleme stratejilerine ( <i>ana fikri tespit etme, ayrıntılara girmeme, önemsiz bilgiyi ayırt etme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorum katmama, hâkim bakış açısını tercih etme vb.</i> ) uygun özet yaparım. | -                | 1           | 6         | 3           | 2             |
| 4           | Okuduklarımı kendi yaşantımla ve günlük hayatla ilişkilendiririm.  | 1                | -           | 11        | -           | -             |

|    |  |   |   |    |   |   |
|----|--|---|---|----|---|---|
| 5  | Okuduğu metinlerdeki kurgu unsurlarını belirlerim.<br><i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde dururum.</i>                                  | 3 | 3 | 4  | 2 | - |
| 6  | Bilgilendirici metinleri çözümlerim.   | - | 5 | 5  | 1 | 1 |
| 7  | Metinde ortaya konan sorunları tespit ederek onlara farklı çözümler bulurum.   | - | - | 6  | 5 | 1 |
| 8  | Metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurarım   | 1 | 3 | 6  | 2 | - |
| 9  | Okuduğunu anlamlandırmada çeşitli görsellerden yararlanırım.<br><i>Grafik, tablo, çizelge, şema, akış diyagramı ve benzeri biçimlerde sunulan görselleri yorumlarım.</i>                               | - | 2 | 8  | - | 2 |
| 10 | Okuduklarımdaki yönlendirici ifadelerin anlam üzerindeki etkisini fark ederim.<br><i>Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulurum.</i> | - | - | 10 | 2 | - |
| 11 | Metin öncesi ve sonrasına ait kurgular yaparım.  | - | 3 | 6  | 1 | 2 |

Tabloda görüldüğü üzere, *metinle ilgili sorular sorma ve sorulan sorulara cevap verme* konusunda öğrencilerden 1 bazen, 5 sık sık, 6 her zaman yanıtı alınmış; bu kazanıma yüksek oranda yer verildiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin yüksek oranda yer verdiği bir diğer kazanım *okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirleme* olmuş; bu maddeye 5 bazen, 3 sık sık, 4 her zaman cevabı alınmıştır. *Okunan metnin özetlenmesi*, orta düzeyde katılım elde edilen bir kazanım olmuş; yanıtlar 1 nadiren, 6 bazen, 3 sık sık, 2 her zaman şeklinde olmuştur. *Okuduklarını kendi yaşantılarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirme* maddesine 1 hiçbir zaman, 11 bazen yanıtı alınmış; öğrencilerin büyük bir kısmı bu beceriye orta düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir. *Okudukları metinlerdeki kurgu unsurlarını belirleme* söz konusu olduğunda öğrencilerden 3 hiçbir zaman, 3 nadiren, 4 bazen, 2 sık sık yanıtı alınmıştır. Bu konudaki yanıtların yarısının olumsuz, az bir kısmının olumlu, bir kısmının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. *Bilgilendirici metinleri çözümlenme* kazanımı 5 nadiren, 5 bazen, 1 sık sık ve 1 her zaman yanıtıyla kısmen olumsuz, kısmen de orta düzeyde katılım gösterilen bir konu olmuştur. Olumlu yaklaşıma ise *metinde ortaya konulan sorunları tespit ederek onlara farklı çözümler bulma* kazanımında rastlanmıştır; bu madde 6 bazen, 5 sık sık ve 1 her zaman yanıtı almıştır. Orta düzeyde katılım sağlandığı fark edilen bir diğer kazanım *metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurma* konusudur ve alınan yanıtlar 1 hiçbir zaman, 3 nadiren, 6 bazen, 2 sık sık şeklindedir. *Okuduğunu anlamlandırmada çeşitli görsellerden yararlanma* kazanımı 2 nadiren, 8 bazen, 2 her zaman yanıtı almıştır. *Okuduklarımdaki yönlendirici ifadelerin anlam üzerindeki etkisini fark etme* kazanımı 10 bazen, 2 sık sık; *metin öncesi ve sonrasına ait kurgu yapma* kazanımı ise 3 nadiren, 6 bazen, 1 sık sık, 2 her zaman şeklinde yanıtlanmıştır. Görüldüğü üzere tablodaki son üç kazanıma da orta düzeyde olumlu yanıt alınmıştır. Bu durumda anlam kurmaya yönelik kazanımların öğrencilerin çoğunluğu tarafından orta düzeyde tercih edildiği söylenebilir.

**2.5. Eleştirel Okumaya Yönelik Kazanımlar:** Kazanımların odaklandığı bir diğer konu eleştirel okuma olurken öğrencilerin bu konuya yönelik değerlendirmeleri şu şekildedir:

**Tablo 2.5. Eleştirel Okumaya Yönelik Kazanımlar**

|   | Kazanım  | Düzy             |             |           |             |               |
|---|--|------------------|-------------|-----------|-------------|---------------|
|   |  | Hiçbir zaman (f) | Nadiren (f) | Bazen (f) | Sık sık (f) | Her zaman (f) |
| 1 | Metinlerdeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlarım.   | -                | 2           | 8         | -           | 2             |
| 2 | Metinler arasında karşılaştırma ( <i>farklı metinleri tür, konu, olay, karakter ve değerler açısından karşılaştırma</i> ) ve değerlendirme yaparım.  | -                | 5           | 4         | -           | 3             |
| 3 | Yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açımı ifade ederim  | -                | 3           | 5         | 3           | 1             |
| 4 | Okuduğum metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendiririm.  | 1                | 3           | 4         | 2           | 2             |
| 5 | Okuduklarımla ilgili çıkarımlar yaparım.<br><i>Okuduklarımla ilgili neden, amaç, koşul vb. gibi doğrudan veya dolaylı olarak çıkarımlar yaparım.</i> | -                | -           | 11        | -           | 1             |

Okuma becerileri dersinin kazanımlarından olan eleştirel okumaya ilişkin öğrenci tercihlerinde ilk olarak *metinlerdeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlama* maddesi yer bulmuş; bu maddeye 2 nadiren, 8 bazen, 2 her zaman yanıtı verilerek orta düzeyde bir katılım sağlanmıştır. *Farklı metinleri karşılaştırma ve değerlendirmede* ise 5 nadiren, 4 bazen, 3 her zaman yanıtı alınmış; öğrencilerin tercihlerinde hem olumlu hem de olumsuz yönelimler görülmüştür. *Yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit etme ve kendi bakış açısını ifade etme* konusuna 3 nadiren, 5 bazen, 3 sık sık, 1 her zaman yanıtı gelmiş; bu maddede olumlu bir yaklaşımın olduğu fark edilmiştir. *Okudukları metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirme* maddesine 1 hiçbir zaman, 3 nadiren, 4 bazen, 2 sık sık, 2 her zaman yanıtı alınmış; öğrencilerin farklı yönde tercihleri olsa da çoğunluğun bu kazanımı benimsediği fark edilmiştir. Aldığı 1 her zaman, 11 bazen yanıtı öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından orta düzeyde ortak kazanım olarak görülen madde *okuduklarımla ilgili çıkarım yapma* konusu olmuştur.

**2.6. Okuma Kültürü Edinmeye Yönelik Kazanımlar:** Okuma kültürüne yönelik kazanımlar, okuma becerilerinin bir diğer konusu olmuştur. Konuyla ilgili kazanımlar ve öğrencilere ait değerlendirmeler şu şekildedir:

**Tablo 2.6. Okuma Kültürü Edinmeye Yönelik Kazanımlar**

|   | Kazanım  | Düzy             |             |           |             |               |
|---|--|------------------|-------------|-----------|-------------|---------------|
|   |  | Hiçbir zaman (f) | Nadiren (f) | Bazen (f) | Sık sık (f) | Her zaman (f) |
| 1 | Okuduklarımla ilgili duygu ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşıyorum. | -                | 1           | 6         | 4           | 1             |
| 2 | Edebi metinleri uygun ortamlarda ezberden paylaşıyorum.                | -                | 6           | 3         | 2           | 1             |

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | Kitapla ilgili mekânlardan ( <i>Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı, kitap evi vb.</i> ) faydalanırım. | 2 | - | 8 | - | 2 |
| 4 | Okuduğum kitaplardan kitaplık oluştururum.  | 2 | 4 | 5 | 1 | - |
| 5 | Düzeyme uygun süreli yayınları takip ederim.  | 1 | 2 | 5 | - | 4 |

Okuma kültürü edinmeye yönelik kazanımlara ait bulgulara göre *okuduklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşma* konusunda öğrencilerin 1'i nadiren, 6'sı bazen, 4'ü sık sık, 1'i her zaman yanıtını vermiştir. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun bu kazanıma yer verdiği söylenebilir. *Edebi metinleri uygun ortamlarda ezberden paylaşma* konusunda ise 6 kişi nadiren, 3 kişi bazen, 2 kişi sık sık, 1 kişi her zaman yanıtını vermiş; bu kazanıma yer verme konusunda daha temkinli davranıldığı ortaya çıkmıştır. *Kitapla ilgili mekânlardan yararlanma* kazanımına 2 hiçbir zaman, 8 bazen, 2 her zaman yanıtı gelmiş ve bu konudaki davranışların ortalama düzeyde kaldığı görülmüştür. Öğrenciler içerisinde *okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturma* kazanımına hiçbir zaman yer vermeyen 2, nadiren yer veren 4, ara sıra yer veren 5, sık sık yer veren 1 kişi vardır. Bu kazanıma olumlu yanıt veren öğrenciler bulunmasına rağmen olumsuzların oranı da yüksektir. Son kazanım olan *düzeyme uygun süreli yayınları takip etme* konusunda ise 1 hiçbir zaman, 2 nadiren, 5 ara sıra, 4 her zaman yanıtı alınmış; bu alanda öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüş bildirdiği fark edilmiştir. Ulaşılan bu yanıtlar, öğrencilerin okuma kültürü edinme konusunda genellikle orta düzey bir yeterlilik sergilediklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin çoğunlukla tercih ettikleri okuma kazanımları belirlendikten sonra onlara “daha sık uyguladıkları/olumlu yaklaştıkları” kazanımlara mı yoksa “daha az kullanılan/olumsuz yanıtların yüksek olduğu” kazanımlara mı etkinliklerde yer verilmesi gerektiği sorulmuştur. Yapılan anlaşmada öğrenciler bu konuyu tamamen öğretmene bırakmayı tercih etmişlerdir.

### 3. Diğer Okuma Etkinlikleri

Okuma etkinliklerinin bir kısmı doğrudan bir metin kullanımına dayanırken bazı farklı etkinliklerin de yürütülmesi planlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden farklı etkinlik örnekleri üzerinden kendi fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca kendilerinin de farklı etkinlik önerilerinde bulunabilecekleri belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından seçilen etkinlikler ve bu etkinliklerin seçim oranına ilişkin veriler şu şekildedir:

**Tablo 3.1. Diğer Okuma Etkinlikleri**

| Etkinlik  | f  |
|---|----|
| Okuma becerisi ile ilgili çoktan seçmeli testler çözme  | 10 |
| Görseller üzerine konuşma/görselleri yorumlama          | 8  |
| Metinleri görsellerle eşleştirme                        | 8  |
| Paragraflarda anlam karışıklığı yaratan cümleleri bulma | 8  |
| Dağınık duran cümleleri doğru metinle eşleştirme        | 7  |
| Kendi getirdiğimiz bir kitabı sınıfta sessizce okuma    | 3  |

Öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan 10 kişi *çoktan seçmeli testler çözmeyi* okuma etkinliklerinin bir parçası olarak görmüş ve bu etkinliğe yer verilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Önemli



oranda talep gören diğer iki etkinlik ise *görseller üzerine konuşma/görselleri yorumlama* ile *metinleri görsellerle eşleştirme* olmuş; 8 öğrenci bu iki etkinliğe yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Yine yüksek oranda talep gören bir başka etkinlik 8 kişi ile *paragraflarda anlam karışıklığı yaratan cümleleri bulma* olurken onu 7 kişi ile *dağınmık duran cümleleri doğru metinle eşleştirmeye* yönelik etkinlikler yapma isteği takip etmiştir. Ayrıca 3 öğrenci tarafından kendi getirdikleri bir kitabı *sınıfta sessizce okumaya* yönelik beklentiler oluşmuştur. Tercih edilen etkinlik sayısının sınırlı olması ve sürenin yeterliliği nedeniyle yapılan anlaşmalarda tüm bu etkinliklere yer verilmiştir.

#### 4. Yapılan Etkinliklere Yönelik Değerlendirmeler

Anlaşmalı öğrenme kapsamında öğrencilerin okuma etkinliklerine ilişkin görüş ve talepleri belirlendikten sonra etkinlikler yapılmış; daha sonra öğrencilerden yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşlere aşağıdaki alt başlıklarda yer verilmiştir:

**4.1. Metin Türüne, Okuma Tekniğine ve Stratejisine Yönelik Değerlendirmeler:** Öğrencilerden etkinliklerde kullanılan metin türlerini, okuma tekniklerini ve stratejilerini beğenip beğenmedikleri konusundaki görüşler istenmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

**Tablo 4.1. Metin Türü, Okuma Tekniği ve Okuma Stratejilerine İlişkin Görüşler**

| Değerlendirmeler     |         |                  | Hiç Beğenmedim | Beğenmedim | Orta düzeyde beğendim | Beğendim | Çok Beğendim |
|----------------------|---------|------------------|----------------|------------|-----------------------|----------|--------------|
| Metin Türüne         | Yönelik | Değerlendirmeler |                |            | -                     | 6        | 6            |
| Okuma tekniğine      | yönelik | değerlendirmeler |                |            | 2                     | 7        | 3            |
| Okuma stratejilerine | yönelik | değerlendirmeler |                |            | 2                     | 8        | 2            |
| Toplam               |         |                  |                |            | 4                     | 21       | 11           |

Tabloda görüldüğü üzere, öğrenciler okuma etkinliklerinde kullanılan metin türlerine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunmuş; konuyla ilgili olarak 6'sı beğendim, 6'sı da çok beğendim seçeneğini tercih etmiştir. Etkinlikler sırasında tercih edilen okuma tekniğine 2 orta düzeyde beğendim, 7 beğendim ve 3 çok beğendim yanıtı gelmiştir. Okuma stratejilerine yönelik değerlendirme 2 orta düzeyde beğendim, 8 beğendim, 2 çok beğendim şeklindedir. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin anlaşmalara göre yapılandırılan etkinliklerde kullanılan metin türleri, okuma teknikleri ve stratejilerinden genel olarak memnun kaldıkları anlaşılmaktadır.

**4.2. Diğer Etkinliklere Yönelik Değerlendirmeler:** Metinlere ek olarak kullanılan etkinlikleri değerlendirmesi istenen öğrencilerin konuyla ilgili olarak verdikleri yanıtlar tablodaki gibidir:

**Tablo 4.2. Diğer Etkinliklere Yönelik Değerlendirmeler**

| Değerlendirmeler                                       |  | Hiç Beğenmedim | Beğenmedim | Orta düzeyde beğendim | Beğendim | Çok Beğendim |
|--|--|----------------|------------|-----------------------|----------|--------------|
| Okuma becerisi ile ilgili çoktan seçmeli testler çözme |  |                |            | 3                     | 5        | 4            |
| Görseller üzerine konuşma/görselleri yorumlama         |  |                |            | 2                     | 4        | 6            |

|   |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Metinleri görsellerle eşleştirme                        | -         | 2         | 10        |
| Paragraflarda anlam karışıklığı yaratan cümleleri bulma | 2         | 5         | 5         |
| Dağınık duran cümleleri doğru metinle eşleştirme        | 3         | 5         | 4         |
| Kendi getirdiğimiz bir kitabı sınıfta sessizce okuma    | 4         | 4         | 4         |
| <b>Toplam</b>   | <b>14</b> | <b>25</b> | <b>33</b> |

Elde edilen bulgulardaki değerlerin toplamına bakıldığında, öğrencilerin konuşma etkinliklerine yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Etkinlikler sırasında kullanılan çoktan seçmeli sorularla ilgili olarak 3 orta düzeyde beğendim, 5 beğendim ve 4 çok beğendim yanıtı alınmıştır. Görseller üzerine konuşma ve görselleri yorumlama ile ilgili etkinliklere ait görüşler 2 orta düzeyde beğendim, 4 beğendim ve 6 çok beğendim şeklindedir. En yüksek oranda olumlu görüş 2 beğendim ve 10 çok beğendim yanıtı ile metinleri görsellerle eşleştirme etkinliğine aittir. Diğer bir etkinlik olan paragraflarda anlam karışıklığı yaratan cümleleri bulma için 2 öğrenci orta düzeyde beğendim, 5 öğrenci beğendim ve 5 öğrenci çok beğendim yanıtını vermiştir. Dağınık cümleleri doğru metinle eşleştirme ile ilgili etkinliği ise 3 öğrenci orta düzeyde beğendim, 5 öğrenci beğendim ve 4 öğrenci çok beğendim yanıtı ile değerlendirmiştir. Kendi getirdikleri bir kitabı sınıfta sessizce okuyan 4 öğrenci orta düzeyde beğendim, 4 öğrenci beğendim ve 4 öğrenci çok beğendim şeklinde görüş bildirmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında kullanılmasını tercih ettikleri metinler *fabl, hikâye ve masal* olmuştur. Söz konusu türler tamamen hikâye edici metinlerden oluşmaktadır. Bu metin türlerinden özellikle Türkçe ders kitaplarında sıklıkla yararlanılmaktadır (Karacoğlu ve Karakuş, 2022; Türkben, 2018). Konuyla ilgili olarak Güngör ve Kana (2019) da öğrencilerin olay çevresinde gelişen metinleri anlama ve değerlendirme konusunda daha başarılı olduklarını dile getirmektedir. Katılımcıların okuma tekniğine yönelik tercihlerinde ilk sıraları *sesli okuma, tahmin ederek okuma ve sessiz okuma* alırken yapılan anlaşmalarda da bu tercihler göz önüne alınmıştır. Bu tekniklere, Türkçe derslerindeki kazanımlarda da altıncı sınıf düzeyinde yer verilmektedir (MEB, 2019). Erkal ve Çağrıtekin (2020) söz konusu üç tekniğin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumlu olduğunu ve sıklıkla kullanıldığını belirlemiştir. Durkan, Güner ve Turan (2022) da bu üç tekniğin öğretmenler tarafından okuma çalışmalarında sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin okuma çalışmalarındaki tercihlerinin Türkçe derslerindeki uygulamalarla benzer olduğu fark edilmektedir. Ayrıca *hızlı okuma, not alarak okuma, soru sorarak okuma ve okuma tiyatrosu* gibi tekniklerin de bazı öğrencilerin ilgisini çektiği fark edilmiştir.

Öğrencilerden okuma çalışmalarında kullanılacak stratejileri belirlemeleri istendiğinde okuma öncesi stratejiler içerisinde *tahmin etme* ön plana çıkmış; birkaç öğrencinin de *ön bilgileri harekete geçirme ve kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma* konusunda istekli olduğu fark edilmiştir. Okuma sırasında kullanılacak stratejilerde çoğunluk *okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmayı* tercih etmiş; ek olarak *önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma, okuma amacına uygun bir hızda okuma ve belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme* stratejilerini

tercih eden az sayıda öğrenci olmuştur. Okuma sonrası stratejilerde ise önemli sayıda öğrenci okuduklarını arkadaşlarıyla tartışmayı tercih etmiş; katılımcıların yarısı da okunan metinle ilgili soruları yanıtlama ve metni özetleme konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular öğrencilerin okuduklarını özellikle arkadaşlarıyla paylaşma ve tartışma konusunda istekli olduğunu ortaya koymuştur. Okuma stratejilerinin aktif kullanımı, anlama becerisini ve üst bilişsel düşünmeyi etkilediğinden öğrencilerin bu alandaki farkındalıklarının gelişmesi istenir (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Benzer ve Bozkurt, 2021). Ancak bu çalışmada öğrencilere birçok örnek sunulduğu hâlde oldukça sınırlı sayıda strateji tercih edilmiştir. Yine de öğrencilerin strateji kullanımı inceleyen benzer çalışmaların var olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik farkındalığını inceleyen Bulut (2016), öğrencilerin okuma öncesine ait stratejilerde daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını belirlemiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin tercih ettiği stratejileri inceleyen Öztürk ve Güneş Özden (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okuma sonrası stratejiler içerisinde özetleme ve okuduklarını paylaşmanın önemli oranda tercih edildiği fark edilmiştir. Amanvermez İncirkuş ve Beyreli (2021) tarafından yürütülen araştırma, okuma öncesinde tahmin etme stratejisine öğrenciler tarafından sıklıkla yer verildiğini göstermektedir. Çetinkaya Edizer ve Özbilgin'in çalışmasında (2019), öğrencilerin okuma sonrasına ait stratejileri daha yoğun kullandıkları; en sık kullanılan stratejilerinin ise okuma öncesi için amaç belirleme; okuma sırası için sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme; okuma sonrası için metinle ilgili araştırma yapma olduğu görülmüştür. Bu durumda, strateji kullanımı konusunda uygulamalar ve elde edilen sonuçlar arasında öğrenci gruplarına göre farklı yaklaşımların sergilendiği düşünülebilir.

Çalışmanın alt problemlerinden biri de öğrencilerin okuma becerileri alanındaki hangi kazanımlara ne düzeyde yer verdiklerini tespit etmeye yöneliktir. Öğretim sırasında edinilmesi hedeflenen bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsayan kazanımlar, yürütülen etkinliklerin de temel dayanağıdır (Dilidüzgün, 2010). Kazanımların niteliği ve yürütülen etkinliklerle uyumu, öğrencilerin süreçten yüksek oranda verim almasını sağlamaktadır (Durukan, 2013). Ana dili öğretimi açısından okuma kazanımları, Türkçe dersleri içerisinde geniş bir alan bulmaktadır (Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019). Ayrıca okuma becerileri seçmeli dersinde de birçok farklı kazanım yer almaktadır (MEB, 2018). Türkçe derslerinde okuma kazanımları, büyük oranda ders kitaplarına dayanmakta ve kitaplarda okuma etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Ateş, 2023). Bu çalışmada tamamen okuma becerileri dersine yönelik kazanımlar üzerinde durulmuştur. Araştırmanın ulaştığı bulgulara göre öğrenciler görsel okuma konusundaki kazanımlara farklı düzeylerde yaklaşmaktadırlar. Bu alanda diğerlerinden daha fazla katılımcının olumlu yaklaştığı kazanım *metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunma* iken olumsuz cevapların yoğunlaştığı kazanımlar *çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama ve çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgulama ve değerlendirme* alt boyutlarındadır. Akıcı okumaya yönelik kazanımlarda da verilen yanıtların oranlarının maddelere göre değişiklik gösterdiği fark edilmektedir. Bu alanda daha yüksek olumlu yanıt alan maddeler; *bilgi edinmek için okuma, söz varlığını zenginleştirmek için okuma, hızlı ve akıcı okuma alışkanlığı kazanmak için okuma, sesli okuma yöntemini kullanma, özetleyerek okuma yöntemini kullanma, metni tür ve özelliklerine dikkat ederek okuma ve vurgu, tonlama ve telaffuza uygun şekilde okumadır*. Akıcı okuma konusunda olumsuz yaklaşımın daha yüksek oranda tespit edildiği maddeler ise *kelime telaffuzundaki hataları gidermek için okuma ile not alarak okuma yöntemini kullanma* şeklindedir. Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanım

maddelerine verilen yanıtlarda, olumsuz yanıt veren öğrenci sayısı sınırlıdır. Bu alandaki en yüksek olumlu yanıt oranı ise *metinden hareketle anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını tespit etme ve anlamlarını bulma* maddesindedir. Anlam kurmaya yönelik okuma kazanımlarının öğrenciler tarafından çoğunlukla orta düzeyde tercih edildiği görülmektedir. Bu alanda *metinle ilgili sorular sorma ve sorulan sorulara cevap verme, okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirleme ile metinde ortaya konan sorunları tespit ederek onlara farklı çözümler bulma* maddelerindeki tercihlerin olumlu yönde daha yüksek bir katılıma sahip olduğu fark edilmektedir. Anlam kurmada olumsuz yanıtların daha yüksek olduğu madde ise *okunan metindeki kurgu unsurlarını belirleme* konusundadır. Eleştirel okuma, öğrencilerin yine çoğunlukla orta düzeyde katılım gösterdikleri yanıtlara sahip bir alandır. Bu alanda en olumsuz yaklaşım *metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapma* konusundadır. Okuma kazanımlarına yönelik son değerlendirmeler okuma kültürü edinme alanındadır. Bu alandaki maddelere verilen yanıtların birbirinden oldukça farklı değerlerde olduğu görülür. *Okuduklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşma* en yüksek olumlu yanıtla sahip madde iken *edebi metinleri uygun ortamlarda ezberden paylaşma ve okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturma* konusundaki yaklaşım daha olumsuzdur. Bu alandaki diğer iki maddede ise olumlu ve olumsuz yanıtlar birbirine yakındır. Okuma kazanımı ile ilgili tüm bulgulara bakıldığında en yüksek olumlu yanıt oranı *hızlı ve akıcı okuma alışkanlığı kazanmak için okuma, sesli okuma yöntemini kullanma, metinle ilgili sorular sorma ve sorulan sorulara cevap verme, okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirleme* maddelerine; en yüksek olumsuz yanıt oranı *çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgulama ve değerlendirme ile not alarak okuma* maddelerine aittir. *Metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunma, okuma amacını ve yöntemini belirleme, okuduklarını kendi yaşantısıyla ve günlük hayatla ilişkilendirme, okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlam üzerindeki etkisini fark etme ve okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapma* maddeleri ise orta düzeyde yüksek oranlara ulaşılan konulardır. Okuma becerileri dersi kapsamında irdelenen okuma kazanımlarına ilişkin alanyazında benzer bir çalışma bulunamamıştır. Ancak okuma kazanımlarının niteliğine ilişkin araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Koç (2021), okuma becerileri dersindeki birçok kazanımın PISA yeterlikleri ile uyumlu olduğunu belirtirken Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı (2021) kazanımların daha üstbilişsel beceriler barındırması gerektiğini düşünür. Çarkıt (2019), öğretmen görüşlerine dayanan çalışmada okuma becerileri dersindeki etkinliklerin okumayı anlama, okumayı sevdirmeye ve farklı kitapları tanıtmaya gibi kazanımlara hitap ettiğini tespit etmiştir. Katılımcıların kazanımlar hakkındaki görüşleri elde edildikten sonraki aşamada etkinliklerde hangi kazanıma önem gösterilmesi konusu ele alınmış ancak bu konudaki sorumluluk öğrenciler tarafından öğretmene bırakılmıştır.

Çalışma sürecinde farklı okuma etkinliklerine yönelik anlaşmalarda öğrencilerin çoğunluğu okuma becerisi ile ilgili *çoktan seçmeli testler çözme, görseller üzerine konuşma/görselleri yorumlama, metinleri görsellerle eşleştirme, paragraflarda anlam karışıklığı yaratan cümleleri bulma ve dağınık duran cümleleri doğru metinle eşleştirme* gibi etkinlikleri tercih etmişlerdir. Çalışmanın son kısmı öğrencilerin süreci değerlendirmesine yönelik olmuş ve görüşler sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin süreci çoğunlukla olumlu yönde değerlendirdiklerini göstermiştir. Okuma metinlerine yönelik en yüksek düzeyde beğeni metin türü seçiminde; diğer etkinliklere yönelik en yüksek beğeni ise metinleri görsellerle eşleştirme alanında olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin anlaşmalı öğrenmeye dayalı okuma

etkinliklerinden ve yaptıkları seçimlerden çoğunlukla memnun kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Çalışma sürecinde elde edilen sonuçlar ve ilgili literatür dikkate alındığında yeni çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Etkin okuma becerisinin ve gelişmiş okuma kültürünün edinilmesi, öğretim süreçlerinde sıklıkla üzerinde durulan bir konu olsa da özellikle okumaya ilişkin bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıkların etkisi göz ardı edilebilmektedir. Oysa okuma, kişisel yaşamın çok farklı alanlarına ve gerekliliklerine hitap edebilen bir beceridir. Okurun içerisinde bulunduğu yaşa, döneme, psikolojik ve sosyal yapıya uygun bir okuma süreci tasarlayabilmesi için kendi ilgi ve ihtiyaçları konusunda farkındalığa sahip olması gerekir. Bu açıdan okuma sürecine ve kültürüne okurun bakış açısıyla yer veren başka çalışmaların yürütülmesi fayda sağlayabilir.
- Türkçe öğretimi, aktif becerilere dayalı ve etkileşimli bir ders olsa da anlaşmalı öğrenme gibi öğrenenin görüş ve önerilerini ders işleyişine dahil eden araştırmaların kısıtlı olduğu fark edilmiştir. Bu açıdan öğretim sürecine öğrenenleri de dahil eden bu gibi çalışmalar, Türkçe öğretiminin farklı öğrenme alanlarına da uygulanabilir.
- Çalışma sürecinde özellikle okuma kazanımlarının öğrenciler tarafından çok farklı şekillerde algılandığı, bazı kazanımlara pek yer verilmediği ve önemli kazanımların okuma sürecinde yeterli ilgi görmediği fark edilmiştir. Literatürde de kazanımlar konusundaki araştırmaların sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle özellikle okuma kazanımlarına ilişkin olarak yürütülecek yeni çalışmalar, alana ihtiyaç duyulan katkıyı sağlayabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ak Başoğlu, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç. & Karagöz, M. (2019). Türkçe Öğretiminde Metin Türüne Uygun Okuma Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 165-185.
- Akman Dömbekci, H. & Erişen, M. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 141-160.
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2502-2517.
- Amanvermez İncirkuş, F. & Beyreli, L. (2021). Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 430-450.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. & Engin, A. O. (2021). İşbirlikli Öğretim Yönteminin Türkçe Dersinde Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (46), 831-854.



- Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Okuma Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 147-163.
- Aydoğmuş, M. (2017). Ortaokulda Uygulanan Yansıtıcı Öğretim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Baykal, M. S., Çatalkaya, H. Ö., Bozkurt, E. & Baykal, M. (2023). Etkileşimli Okuma Konulu Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *The Journal of Academic Social Science*, 140, 333-339.
- Benzer, A. & Bozkurt, B. (2021). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-29.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1 (2), 65-89.
- Boomer, G., Lester, N., Onore, C. & Cook, J. (1992). *Negotiating The Curriculum: Educating For The 21st Century*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Boud, D. (1992). The Use of Self-Assessment Schedules in Negotiated Learning. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 185-200.
- Bozpolat, E. (2018 ). Çağdaş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları 3, Gömleksiz, M. N. (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 271-346). Ankara: Asos Yayınları .
- Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000). The Significance Of Negotiation. In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Editors) *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice* (s. 5-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri . *Turkish Studies*, 11 (3), 625-644.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul Okuma Becerileri Dersine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 841-856.
- Çetinkaya Edizer, Z. & Özbilgin, E. (2019). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Farkındalıkları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10 (17) , 154-175.
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019). Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (3), 688-708.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği. *HAYEF Journal of Education*, 7 (1), 13-30.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (8). 1-13.
- Durukan, E., Güner, R. & Turan, A. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem Teknikleri Kullanma Durumları ve Yöntem Tekniklere İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 39-59.
- Eldeleklioğlu Onuk, D. & Avcı, B. (2021). Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 343-359.



- Episten, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children* , 58 (5), 28-36.
- Erkal, M. & Çağrıtekin, D. (2020). Okuma Stratejilerinin (Yöntem ve Tekniklerinin) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle Uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2) , 433-450.
- Güngör, A. & Kana, F. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerisini Geliştirmesinde Metin Türlerine İlişkin Görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 21, 437-455.
- Karacoğlu, M. Ö. & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Metin Kullanımı: Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 50-78.
- Karahan, S., Uca, S. & Güdük, T. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Türleri Ve Görüşme Tekniklerinin Uygulanma Süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4 (1), 78-101.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi .
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Yanıttıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Kullanılma Durumu (Elazığ ili Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 131-145.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Okuma Becerileri Öğretim Programının Uluslararası Okuma Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi . *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), 169-193.
- Köstekçi, E. (2021). *Eğitimde Girişimcilik ve Yanıttıcı Düşünme*. İstanbul: Lora Yayıncılık
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 15-29.
- Ma, Z. & Gao, P. (2010). Promoting Learner Autonomy through Developing Process Syllabus—Syllabus Negotiation: the Basis of Learner Autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), 901-908.
- MEB (2018). *Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul veya İmam Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019). *Türkçe dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* . Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Okur, A. (2013). Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. Okur, A. (Editör), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. & Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri . *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1 (1) , 100-135.
- Peppet, S. R. & Moffitt, M. L. (2006). Learning How to Learn to Negotiate. Schneider, In A. K. & Honeyman, C. (Editors) *The Negotiator's Fieldbook* (s. 625-626). Washington: ABA.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Winterbottom, M. (2014). *Reflective Teaching in Schools*. London: Bloomsbury .
- Reid, J. A. (1992). Negotiating Education. In Boomer G. O. (Editor), *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. (s. 100-117). London: The Falmer Press.

- Sarı, T., Kurtuluş, E. & Yücel-Toy, B. (2017). Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2 (2), 1-14.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Şeref, İ., & Şahin, M. (2022). Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36 (2) , 133-148.
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (3), 1947-1975.
- Tezcan, Ö., Ada, S. & Baysal, Z. N. (2016). Eğitim Alanında Eylem Araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 133-148.
- Ting, Y. L. (2015). Tapping into Students' Digital Literacy And Designing Negotiated Learning to Promote Learner Autonomy. *Internet and Higher Education* , 26, 25–32.
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 2152-2166.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yazçayır, N. (2016). Düşünme temelli Öğrenme Modelleri. Budak, Y. (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 191-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2021). Yansıtıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Öğelerine Kavramsal Bir Bakış. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 236-256.
- Yılmaz, M. & Top, M. (2015). İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 78-97.

## Değerler Eğitimi Programının 54-66 Aylık Çocukların Değer Düzeylerine Etkisi

Eser ÜNALAN ŞENLER<sup>a</sup>

Meral CANTÜRK<sup>b</sup>

Hümeyra BEKTAŞ<sup>c</sup>

### Öz

Yapılan çalışmayla araştırmacılarca geliştirilen Değerler Eğitimi Programı'nın 54-66 ay arasındaki çocukların değer düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi ön test - son test deney ve kontrol gruplu deneme modelidir. Veri toplama araçları Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci ve Öğretmen Formu'ndan oluşmaktadır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul / Küçükçekmece ilçesinde MEB'e bağlı üç resmi anaokulunda eğitim gören otuz deney, otuz kontrol grubundan olmak üzere toplam altmış öğrenci ile yürütülmüştür. Ön test uygulamalarının ardından deney grubuna MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile araştırmacıların geliştirdiği Değerler Eğitimi Programı, kontrol grubunda ise yalnızca MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Araştırmanın analizi yapılırken SSPS.25 programı kullanılmıştır. Veri analizlerinde, deney ile kontrol grubundaki öğrencilerin Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Formu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu eşdeğerlik, Değerler Eğitimi Programı'nın öğrencilerin değer düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ilişkin verileri güçlendirmiştir.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Formu sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Çalışmanın sonuçlarına genel bir perspektiften bakıldığında, Değerler Eğitimi Programı'nın, 54-66 ay arasındaki çocukların değer düzeylerinin gelişmesinde sadece MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yürütüldüğü müfredat içeriğine kıyasla daha anlamlı etki sağladığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim, değer düzeyi

### The Effect of Values Education Programme on 54-66 Months Old Children's Value Levels

#### Abstract

The aim of the study is to examine the effect of the Values Education Program developed by researchers on the value levels of children between the ages of 54-66 months. The method of the research is the pre test- post test experimental and control group trial model. Data collection tools consist of the Preschool Values Scale Student and Teacher Form developed by Neslitürk and Çeliköz (2015).

The research was conducted with a total of sixty students in thirty experimental and thirty control groups studying in three official kindergartens affiliated with the Ministry of Education in the Istanbul-Küçükçekmece district in the 2022-2023 academic year.

<sup>a</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0002-6765-9198, eserunalan@hotmail.com, 539 208 61 99

<sup>b</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0002-0158-4680, meralcanoglu@hotmail.com, 532 725 72 76

<sup>c</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0002-9093-5146, meyra\_1002@hotmail.com, 506 597 56 35

Following the pre-test applications, the MEB Preschool Education Program and the Values Education Program developed by the researchers were used in the experimental group, and only the MEB Preschool Education Program was used in the control group.

SPSS.25 program was used when analyzing the research. In the data analysis, no significant difference was observed between the Preschool Values Scale Student Form and Teacher Form pre-test scores of the students in the experimental and control groups. This equivalence strengthens the data regarding the conclusion that the Values Education Program creates a significant difference in students' value levels.

According to the results of the Preschool Values Scale Student Form and Teacher Form, there was a statistically significant difference in the students' value levels between the post test scores of the experimental and control group students.

Looking at the results of the study from a general perspective, it can be said that the Values Education Program provides a more significant effect on the development of the value levels of children between 54-66 months of age compared to the curriculum content that only includes the MEB Preschool Education Program.

**Keywords:** Values education, early childhood education, preschool education, value level.

## Extended Abstract

### Introduction

Values are the facts directly effecting people in terms of reflecting behaviours into life. Even if there has been cultural varieties among communities in time, values, the base unit of the life, are in common. Early childhood is the process of where the character has been formed and behaviour gainings' have multi-dimensionally been shaped. The aim of this research is to examine the effect of Values Education Programme on 54-66 months old children's value levels.

In this research "Experimental Model with Pre-test - Post-test, Study and Control Group" was used. Preschool Value Scale developed by Neslitürk and Çeliköz (2015) was used as data collection tool. The scale includes the student form composed of 18 visual cards and the teacher form composed of the scale in 5-point Likert type in 30 items.

The research was carried out at three different preschools affiliated to the Ministry of National Education in Küçükçekmece district of İstanbul Province in the 2022/2023 Academic Year. 30 study group students and 30 control group students, 60 students in total attended to this research. Randomness was based on while forming the study and control groups.

After the implementation of pre-tests, Ministry of National Education Preschool Education Programme and Values Education Programme developed by the researchers were applied to the study group. Only Ministry of National Education Preschool Education Programme were applied to the control group.

The mentioned values in the developed Values Education Programme are; love, respect, responsibility, honesty, success, patience, tolerance, being fair, patriotism, different cultures, helpfulness, empathy and trust. In terms of the programme, one hundred and fifty activities were developed which include mother-tongue (poem, debate, story writing and completion etc.), art, parental involvement, drama, readiness for reading and writing, science, maths and different kinds of games. Besides, sixteen different stories and sixty-eight pages of activity sheets were prepared whose main ideas are based on each value.

In data analysis of the research, SPSS.25 package programme was used. According to data analysis, it was shown that there was no significant differences between students in study and control groups' Preschool Value Scale Student Form ( $t(58)=,574, p>0,05$ ) and Preschool Value Scale Teacher Form ( $t(58)=,878, p>0,05$ ) and pre-test grades. Besides, it was also shown that preschool value level of study and

control group students' are equal. This equivalence reinforces the data that Values Education Programme has formed a significant difference in the value level of students.

When study group students' pre-test and post-test grades were compared, according to the results of student and teacher forms in Preschool Value Scale, it was found that there is a statistically significant difference as for post-tests in students' value levels for students ( $t(29)=-6,544$ ,  $p<0,05$ ); for teachers ( $t(29)=-17,082$ ,  $p<0,05$ ).

When study and control group students' post-test grades were compared, it was found that there is a statistically significant difference between students' value level and Preschool Value Scale Student Form results ( $t(29)=-3,361$ ,  $p<0,05$ ) and teacher form results ( $t(29)=-13,904$ ,  $p<0,05$ ).

When looked at the results of this research in general perspective, according to the post-test data analysis of both study and control groups' student and teacher forms, it can be said that Values Education Programme has had more effect on the development of 54-66 months old students' value level when compared with curriculum content which is run only with Preschool Education Programme of Ministry of National Education.

### Method

In this research, qualitative research method was used. Pre-test - Post-test, Study and Control Group model which takes part in experimental models has been used. The research was carried out at three different official preschools affiliated to the Ministry of National Education in Küçükçekmece district of İstanbul Province in the 2022/2023 Academic Year. 30 study group students and 30 control group students, 60 students in total were included in the research. Randomness was based on while forming the study and control groups. Preschool Value Scale Student Form and Teacher Form developed by Neslitürk and Çeliköz (2015) were used as data collection tool. The student form in the scale is composed of 18 visual cards and the teacher form in the scale is composed of 30 items in 5-point Likert type. The result of the scale used in the research was analysed with SPSS.25 package programme.

### Findings and Discussion

Any meaningful relation was not found between study and control groups' Preschool Value Scale Teacher Form pre-test grades. Besides, any meaningful relation was not found between study and control groups' Preschool Value Scale Student Form pre-test grades, either. As for there is no meaningful difference in study and control group students' pre-test grades, it has shown that they both are equal regarding the value levels.

It has been seen that there is a meaningful difference between study and control group students' Preschool Value Scale Student Form post-test grades. It can be said that Values Education Programme applied with the study group has had more contributions in developing the value levels of students when compared with the education run with Preschool Education Programme of Ministry of National Education. When Cohen's (1988) d statistics, which is calculated for effect size of independent groups t-test, is examined, a difference has been significantly observed between study and control group students' value levels.

It has been seen that there are meaningful differences between pre-test and post-test grades of study groups' student and teacher forms on behalf of post-test grades. Therefore, it can be said that Values Education Programme applied with the study group has positively contributed in value levels of students.

When the findings of this research has been evaluated in a broad perspective, according to both study and control groups' student and teacher forms of post-test data analysis, it can be said that Values Education Programme developed by the researchers has more meaningful effect on developing 54-66



months old students' value levels in contrast to Preschool Education Programme of Ministry of National Education.

## Giriş

Eğitim, kişilerin bilgi ve beceri edindikleri yetişme sürecidir. Yetişme sürecinde olumlu kazanımlar edinmiş bireyler, toplumu pozitif yönde etkileyecek gücü taşımaktadır (Akbaş, 2004). John Locke'a göre eğitim ile toplumun huzurunu daha olumlu düzeye taşıyacak bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç yolunda bireylerin iyi karakterli ve erdem sahibi kişiler olmaları için eğitim alması esastır (Dilmaç & Ulusoy, 2015). Toplumun belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için eğitimin değerler boyutuna evrilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitim, bireylerin değerlerini şekillendiren önemli bir araç konumundadır (Yavuz, 2016).

Değer, toplumların varoluşlarını sürdürebilmeleri amacıyla toplumu oluşturan bireylerce elzem olduğu düşünülen; duygu, fikir, gaye ve inançlar bütünüdür (Tarkoçin, Berktaş & Balat, 2013). Değerler, bireylerin tercihlerini yönlendiren bir tür süzgeç görevi görmektedir. Ayrıca değerler, insanların normlarını, standartlarını ve ölçütlerini belirleyen bir kılavuzdur. Değerler, insanların yaşamlarını şekillendirirken hayatın amacını tanımlamakta ve bireylere gerçekten önemli olanı seçme konusunda rehberlik etmektedir (Keskin, 2016).

Türk Dil Kurumu (2023) sözlüğüne göre değer, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri içeren maddi ve manevi öğelerin tümü" dür. Başka bir deyişle değer, hayat boyunca bir bireyin deneyimleri, öğrenimleri ve yaşadığı olaylar sonucunda oluşturduğu değerlendirmeler, inançlar ve yargıları ifade etmektedir. Yani, bir kişinin değerleri, kültürel etkiler, ahlaki prensipler yanında kişinin hayat tecrübeleri ve kişisel inançlarının bir sonucu olarak gelişmektedir. Bu değerler, bireyin yaşamına yön vermekte ve onun davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle değerler, bireyin dünya görüşünü ve yaşam tarzını şekillendiren önemli faktörlerdendir (Akto ve Akto, 2017). Bu tanımlardan hareketle değer kavramının ortak özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür (MEB, 2005):

Değerler;

- a) Toplum veya bireyler tarafından onaylanan inançlardır.
- b) Sosyal gereksinimlere cevap verdiği inanan standartlardır.
- c) Sadece düşünce değil, duygusal nitelik taşırlar.
- d) Bireylerin davranışlarına rehberlik ederler.
- e) Genel ve soyut nitelikte olup, normları içerirler, çünkü normlara aittirler.

Değerler, duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarla ilişkili olmakla birlikte; sosyal bilimcilerin çoğu, değerlere insan davranışlarını etkileyen hayati bir unsur olarak dikkat çekmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Toplumsal bakış açısıyla değerler, bir toplumun varlığını, işleyişini sürdürme; birliğini ve dirliğini devam ettirme amacıyla üyeleri tarafından genellikle gerekliliği ve doğruluğu kabul edilen ortak hedef, düşünce, temel ilke veya inançlar olarak ifade edilmektedir (Kızıler & Canikli, 2015). Buradan hareketle değerlerin; toplumsal yaşantının refah içerisinde yürütülebilmesi için önemli bir etken olduğu söylenebilir, özellikle de ahlaki değerler çerçevesinde pozitif tutumlar edinmiş bireylerin varlığı, değerlerle anlam bulur (Aydın ve Gürler, 2014; Dilmaç ve Ulusoy, 2015). Bu bağlamda, olumlu davranış gelişimi



küçük yaşlardan itibaren ilerleme gösteren ve yaşam boyunca devam eden bir süreçtir (Lee & Manning, 2013). Bu süreç, toplumun refahını artırma yolunda değerlerin ve ahlaki tutumların önemini vurgulamaktadır.

Bireylerin davranışları, doğuştan itibaren şekillenir; ancak bu davranışları değiştirmek ve daha iyi, olumlu yöne yönlendirmek için sürekli çabalamak gerekir (Cüceloğlu, 2012). Çocuklar, ailelerinden, çevrelerinden ve toplumdan gözlemledikleri, duydukları ve deneyimledikleri etkilerle kendi davranış şekillerini, alışkanlıklarını ve değer sistemlerini geliştirirler. Ancak, kökleşmiş alışkanlıkları değiştirmek konusunda bir dirençle karşılaşılabilir. Bu nedenle çocukların davranışlarını değiştirmek için dikkate alınması gereken birçok faktör bulunmaktadır. Eğitim, bu süreçte önemli bir rol oynamakta ve bireylere yaşam boyu öğrenme ve sürekli olarak kendini geliştirme prensibini benimsetmeyi amaçlamaktadır. Bireyler, daha iyiye ve olumluya doğru ilerlemek için çaba göstermelidir. İnsan yaşamı beşikten mezara kadar sürekli değişim ve gelişim içinde ilerlemektedir (Binici, 2022).

Değer eğitimi, aile yapısının ve toplumsal düzenin gelişebilmesi için üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu eğitim, içeriğinde ulusal ve uluslararası düzeyde kabul gören değerlerin yer aldığı bir yapıya sahip olmalıdır (Eraslan, 2013). Ayrıca ideal bir toplum oluşturmak ve diğer toplumlara katkıda bulunmak açısından da bu eğitim, büyük öneme sahiptir. Artık dünyada bireyler birbirine bağlı yaşamakta ve birbirlerinden etkilenmektedir. Dünya ekosistemi, birbirini etkileyen alt sistemlerden oluşmaktadır. Bir yerdeki olumsuzluk başka insanları hatta doğayı da etkilemektedir. Bu nedenle insanlar, davranışlarını sorumluluk bilinciyle gerçekleştirmelidir. Değerler eğitimi, insanlara güzel davranışlar, ahlaki değerler ve iyi huylar kazandırarak toplumların önemli bir görevini yerine getirmektedir. Değer eğitimi, toplumların devamlılığının anahtarı olmanın yanı sıra insanlığın ve doğanın devamlılığının da ana unsurlarından biri olarak önemsenmelidir (Binici, 2022). Bu durumda değerler eğitiminin, bireylerin değerlerini anlamalarına ve bu değerleri günlük yaşamlarında uygulamalarına olanak tanıdığını söylemek mümkündür (Neslitürk, Özkal & Dal, 2015). Buradaki temel amaç, genç bireylerin temel insani değerleri kendi kişiliklerinin bir parçası hâline getirmesidir. Bu, çocukların doğuştan getirdikleri saf ve temiz fitratlarını bilgi, özen ve sorumlulukla şekillendirerek, topluma, ailelerine, ülkelerine, milletlerine ve insanlığa faydalı olacak karakterler olarak yetişmelerine mümkün olabilir (Ekşi, 2020). Özellikle sosyo-duygusal gelişimin hızla ivme kazandığı ilk altı yıl, değerler eğitimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu dönemde bireyler, temel değerleri öğrenmekte ve bu değerleri hayatlarına entegre etme fırsatı bulmaktadırlar.

Birçok araştırma; nitelikli, sağlıklı, üretken ve yapıcı bireyler yetiştirmenin temelinin okul öncesi dönemde atılması gerektiği sonucuna varmıştır. Okul öncesi dönem, çocukların daha okula başlamadan önce aldıkları eğitimi ifade etmektedir (Katrancı, 2016). Bu dönemdeki eğitim; çocuk ve ailesinin yaşantısına ve toplumsal düzene önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir. Yani, okul öncesi eğitim, sadece çocukların değil; aynı zamanda ailelerin ve toplumun gelecekteki başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ailelerin çocuklarına bu dönemde sağladıkları eğitim ve destek, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Burada kazanılan temel beceriler, çocukların okul hayatlarına daha hazır olmalarını sağlamaktadır (Günel, 2023). Bu süreç, çocuklara sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre imkânları sunmakta; çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir ve onları ilkokula hazırlamaktadır (Artut ve Tarım, 2004). katkı sağlama

potansiyeline sahiptir. Yani okul öncesi eğitim, sadece çocukların değil, aynı zamanda ailelerin ve toplumun gelecekteki başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ailelerin çocuklarına bu dönemde sağladıkları eğitim ve destek, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Burada kazanılan temel beceriler, çocukların okul hayatlarına daha hazır olmalarını sağlamaktadır (Günel, 2023). Bu süreç, çocuklara sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre imkânları sunmakta, çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir ve onları ilkökula hazırlamaktadır (Artut ve Tarım, 2004). Başka bir ifadeyle erken çocukluk döneminde alınan eğitim ilk sosyal ve toplumsal tecrübelerin kazanıldığı süreçtir. Bu dönemde kişiliğin temel yapı taşları olduğundan okul öncesi eğitimi sosyalleşmeye, olumlu karakter gelişimine, değerlerin benimsenmesine imkân sağlayacaktır (Dinç, 2011). Çocukların değerleri içselleştirerek yaşamsal becerilere dönüştürebilmesi okul öncesi eğitim kazanımlarında önemli yer tutmaktadır (Tuğrul, 2013; Neslitürk, Özkal & Dal, 2015).

Okul öncesi dönem eğitim sürecinde çocuklar kendine saygı, otokontrol, sevgi, saygı, takım çalışması, yardımseverlik, barış, adalet, pozitif düşünce, sabır gibi değerleri edinebilirler (Dinç, 2011; Tuğrul, 2013). Karakter gelişimi, yaşamın ilk yıllarında kazanılmaya başlandığı için (Dilmaç, 2007) evrensel değerlerin, özellikle sevgi, saygı, hoşgörü ve sorumluluk bilinci gibi temel değerlerin okul öncesi dönemden itibaren çocuklara öğretilmesi, onları kişilik gelişimlerini olumlu bir şekilde etkileyecektir (Erkuş, 2012). Okul öncesi dönemde sunulan eğitim içeriği çocuklara duygularını uygun yollarla ifade edebilme, akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirebilme, takım çalışmalarında iş birliği yapabilme, nezaket ve saygı gibi temel değer ve olguları benimseyebilme alışkanlığı kazandırır. Bunun yanında temel yaşam becerilerinin kazanılmasında ortaya çıkabilecek sorunlar, bireyler arası ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ogelman & Sarıkaya, 2015). Bu nedenle, okul öncesi dönemde değerlerin ve temel yaşam becerilerinin öğretilmesi, çocukların kişisel ve sosyal gelişimleri açısından önemlidir. Kişilerin yetişkinlik döneminde, toplumda sorumlu ve bilinçli bireyler olarak var olmaları için erken çocukluk yıllarından itibaren değerler eğitimi uzun vadeli stratejik çerçevede yapılandırılmalıdır (Dinç, 2011; Yeşil & Aydın 2007).

Birçok ülkede değerler eğitimi, okul müfredatlarında yer almaktadır. Son yıllarda bu eğitime verilen önem gittikçe artmaktadır. Müfredata alınması planlanan değerlerin neler olabileceği hususunda fikir farklılıkları söz konusu olsa da ahlaki ve insani olgunluğa erişmiş kişilerin yetişmesi için temel değerlerin gerekliliği hususundaki düşünceler ortaktır (Hökelekli, 2013). Eğitim kurumları toplum tarafından kabul gören değerleri ve normları planlı ve sistematik bir şekilde çocuklara ve gençlere kazandırmasından dolayı toplum açısından öncelikli bir mekanizmadır (Ogelman & Sarıkaya, 2015).

Temel eğitim kademesindeki eğitim programlarında, farklı yöntem ve tekniklerle değerler eğitimi çalışmaları yürütülmekte; değerler eğitimine ilişkin çalışmalara öncelikli yaklaşılmaktadır (MEB, 2013; Gür, Koçak, Şirin, Şafak & Demircan, 2015). MEB Temel Kanunu'nu içerisinde yer alan eğitimin amaçlarında, her ferdin millî, manevî ve kültürel değerleri içselleştiren, evrensel vizyon sahibi, çevresine yönelik mesuliyetlerinin farkında, ferdî haklara duyarlı bireyler olarak eğitilmesi ibareleri yer almaktadır (Ekşi, 2003). MEB 2010/53 sayılı genelgede ise toplum yaşantısının ve bireysel ilişkilerin temelinde yer alan, toplumsal refahı etkileyen, etik, ferdî ve inançsal değerlerin herkese edindirilmesi yönünde ifadeler yer almaktadır.

Okul öncesi dönemde resmî-özel tüm kurumlarda etkin bir şekilde değerler eğitiminin uygulanması amacıyla 18. ve 19. Eğitim Şuralarında Değerler Eğitimi Uygulama Yönergesi'ne yer verilmiştir (19. Millî Eğitim Şurası, 2014; Ogelman & Sarıkaya, 2015). 18. Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin bu uygulamaları planlarında ve dönem sonu raporlarında bulundurmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), 63 kazanımdan oluşmaktadır. Programdaki 19 kazanım “kendine ve başkalarına saygı, sevgi, otokontrol, sorumluluk, hijyen, farkındalık, hoşgörü, nazik olma” değerlerini içermektedir (Sapsağlam, 2016; Ergenekon & Aküzüm, 2021).

Genel bir bakış açısından değerlendirildiğinde, bireylerin yaşamlarına anlam katmak ve vizyonlarını şekillendirmek için planlanmış bir eğitim, ebeveynler ve eğitim kurumları arasındaki iş birliğiyle daha da etkili hâle gelmektedir. Bu araştırma, araştırmacılar tarafından geliştirilen Değerler Eğitimi Programı'nın, okul öncesi dönemdeki çocukların değer düzeyleri üzerindeki etkisini ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın temel hedeflerinden biri, bu programın, çocukların karakter gelişimine, değerlere duyarlılık kazanmalarına ve yaşam vizyonlarına yönelik nasıl katkılar sağladığını ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları, değer odaklı eğitimin çocukların erken yaşlardan itibaren değer sahibi insanlar olarak yetişmelerine katkıda bulunabileceği yönünde önemli bulgular sunulmuştur.

### Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemi, gerçek deney modellerinden ön test son test modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde çalışma grubu deney ve kontrol grubu olarak iki gruptan meydana gelir. Gruplar yansız atama yolu ile kurulur. Deneysel çalışmanın öncesinde ve sonrasında ölçümler gerçekleştirilir (Gay, 1987; Kuzu, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırma, Ekim 2022-Mart 2023 tarihleri arasında İstanbul-Küçükçekmece'de bulunan MEB bünyesindeki üç anaokulunda yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda otuz, kontrol grubunda otuz olmak üzere toplam altmış öğrenci katılmıştır. Grupların belirlenmesinde tarafsızlık temel unsurdur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken veli muvafakatnameleri bulunan öğrencilerden random yöntemi ile seçim yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, araştırma öncesi ve sonrasında Okul Öncesi Değerler Ölçeği'nin iki alt formu, ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Deney grubuna, ön test sonrasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Değerler Eğitimi Programı; kontrol grubuna ise araştırma boyunca yalnızca MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

### Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Öğrenci Formu

Formları Neslitürk ve Çeliköz (2015) geliştirilmiştir. Formlar, ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir niteliktedir. Ölçekte yer alan öğrenci formu, 18 adet resim içerikli kart; öğretmen formu da 30 adet likert tarzında sorudan oluşmaktadır. Her soru maddesinde 3 (evet, bazen, hayır) seçenek yer almaktadır. Seçenekler ile davranışı gösterme sıklık oranlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçekteki formlarda saygılı olma, sorumluluk sahibi olma, dürüst olma, işbirlikçi olma, paylaşımcı olma, arkadaş olabileme değerlerini analiz edebilecek kapsamda oluşturulmuştur. Hesaplamalar sonucu öğretmen formu Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.79,

Bartlett's Sphericity testi x2 değeri 1.587,  $p < 0.001$  olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemi kullanılarak güvenilirlik katsayıları hesaplanmış olup; ölçeğin öğretmen formuna ait güvenilirlik katsayısı .86, aile formuna ait güvenilirlik katsayısı ise .84, öğrenci formunun güvenilirlik katsayısı ise .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin öğretmen formuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .91'dir. KR- 20 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015).

### Verilerin Analizi

Değerler eğitimi programının 54-66 aylık çocukların değer düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel boyuta yönelik olarak ölçme araçlarının uygulanması sonucunda elde edilecek veriler SPSS for Windows 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Okul öncesi değerler ölçeği öğrenci ve öğretmen formu puanlarının deney ve kontrol grubunda ön test ile son test puanları arasındaki farkın normal dağılım sergileyip sergilemediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Test sonuçlarına göre okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu puanlarının deney grubunda normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu nedenle ön test ve son test puanları karşılaştırılırken Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır. Okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu puanlarının kontrol grubunda normal dağılım, öğretmen formunun ise deney ve kontrol grubunda normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bu nedenle ön test ve son test puanları karşılaştırılırken Bağımlı Grup t testi kullanılmıştır. Okul öncesi değerler ölçeği öğrenci ve öğretmen formu puanlarının ön test ve son test puanlarının gruba göre normal dağılım sergilediği belirlenmiş ve gruplar karşılaştırılırken Bağımsız Grup t testi kullanılmıştır. Tüm testlerde hata oranı ( $\alpha=0,05$ ) belirlenip  $p < 0.05$  olduğu durumlarda karşılaştırmalar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. İstatistiksel analiz ve hesaplamalar için Ms-Excel 2010 ve IBM SPSS Statistics 22.0 (IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY, IBM Corp.) kullanılmıştır.

### Değerler Eğitimi Programı

Deney grubunda yer alan öğrencilerin eğitiminde, araştırmacılarca geliştirilmiş olan Değerler Eğitimi Programı kullanılmıştır. Program geliştirilirken MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, genel çerçeveyi oluşturmuştur. Ayrıca programda ele alınan değerler belirlenirken evrensel ve kültürel olgular göz önünde bulundurulmuştur. Programda evrensel değerler baz alınarak on üç temaya yer verilmiştir. Program, bu değerler ışığında planlanırken anadil çalışmaları, sanatsal aktiviteler, veli katılımı, dramatizasyon, erken okur- yazarlık çalışmaları, fen, matematik ve oyun alanlarından toplam yüz elli etkinlik; etkinlikler ile bütünsellik taşıyan nitelikte on altı hikâye ve altmış sekiz etkinlik yapıları hazırlanmıştır.

## Bulgular

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Formu Puanlarının Ön Test ile Son Test Arasındaki Farkın Normallik Sınaması.**

|           |    | Kolmogorov-Smirnov |           | Shapiro-Wilk |   |  |
|-----------|----|--------------------|-----------|--------------|---|--|
| Statistic | Sd | p                  | Statistic | sd           | p |  |

|          |                  |         |       |    |       |       |    |       |
|----------|------------------|---------|-------|----|-------|-------|----|-------|
| Öğrenci  | Ön test-Son test | Deney   | 0,250 | 12 | 0,037 | 0,839 | 12 | 0,027 |
|          |                  | Kontrol | 0,206 | 12 | 0,170 | 0,931 | 12 | 0,386 |
| Öğretmen | Ön test-Son test | Deney   | 0,229 | 12 | 0,083 | 0,918 | 12 | 0,269 |
|          |                  | Kontrol | 0,145 | 12 | 0,200 | 0,968 | 12 | 0,892 |

Tablo 1’de okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu puanlarının deney grubunda ön test ile son test puanları arasındaki farkın normal dağılım sergilemediği ( $p=0,027<0,05$ ), kontrol grubunda ise normal dağılım sergilediği görülmüştür ( $p=0,386p>0,05$ ).

Okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu puanlarının deney ve kontrol grubunda ön test ile son test puanları arasındaki farkın normal dağılım sergilediği görülmüştür ( $p>0,05$ ).

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubuna göre Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Formu Puanlarının Ön Test ile Son Testin Karşılaştırılması.**

|          |                | Ön Test     | Son Test     | Fark         | Karşılaştırma      |
|----------|----------------|-------------|--------------|--------------|--------------------|
|          |                | Ort. ± SS   | Ort. ± SS    | Ort. ± SS    |                    |
| Öğrenci  | Deney (n=12)   | 13,17± 3,61 | 20,17 ± 4,53 | -7,00 ± 1,54 | Z=3,084; p=0,002** |
|          | Kontrol (n=12) | 12,67± 3,85 | 15,00 ± 3,16 | -2,33 ± 1,23 | t=6,567; p<0,001*  |
| Öğretmen | Deney (n=12)   | 44,50± 3,85 | 48,08 ± 4,12 | -3,58 ± 3,80 | t=3,266; p=0,008*  |
|          | Kontrol (n=12) | 40,08± 4,29 | 43,75 ± 4,67 | -3,67 ± 2,74 | t=4,633; p=0,001*  |

\*\*Wilcoxon Testi, \*Bağımlı Grup t testi

Tablo 2’de, deney grubunda okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu ön test ile son test puanları arasındaki farklılık incelenmiş ve ön test ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $Z=3,084$ ;  $p=0,002$ ). Böylece deney grubunda bulunan 12 öğrencinin 12’sinin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan programın öğrencilerin değer düzeylerinin gelişmesinde daha fazla katkı sağlamış olduğu %95 güvenlilikle söylenebilir.

Kontrol grubunda okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu ön test ile son test puanları arasındaki farklılık incelenmiş ve ön test ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=6,567$ ;  $p<0,001$ ). Böylece kontrol grubunda bulunan 12 öğrencinin 11’inin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, 1 öğrencinin ise ön test ile son test puanlarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubunda uygulanan programın öğrencilerin değer düzeylerinin gelişmesinde daha fazla katkı sağlamış olduğu %95 güvenlilikle söylenebilir.

Deney grubunda, okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu ön test ile son test puanları arasındaki farklılık incelenmiş ve ön test ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=3,266$ ;  $p=0,008$ ). Böylece deney grubunda bulunan 12 öğrencinin 11’inin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, 1 öğrencinin

ise son test puanının ön test puanından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan programın öğretmenlerin öğrencilerinde değer düzeylerinin gelişmesinde daha fazla katkı sağlamış olduğunu belirttikleri %95 güvenlilikle söylenebilir.

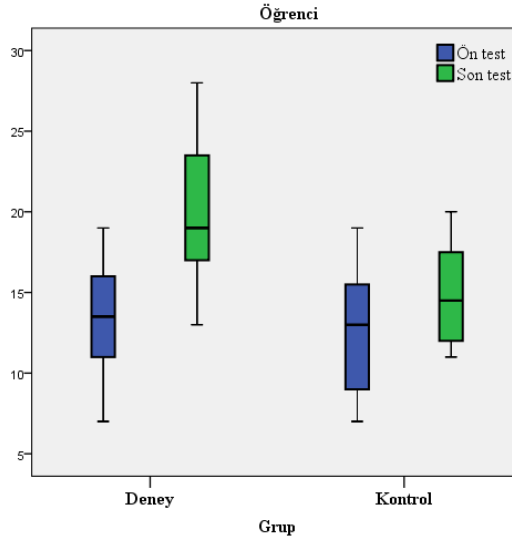
Kontrol grubunda, okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu ön test ile son test puanları arasındaki farklılık incelenmiş ve ön test ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=4,633$ ;  $p=0,001$ ). Böylece kontrol grubunda bulunan 12 öğrencinin 10'unun son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, 1 öğrencinin ise son test puanının ön test puanından daha düşük olduğu ve 1 öğrencinin ise ön test ile son test puanının eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubunda uygulanan programın öğretmenlerin öğrencilerinde değer düzeylerinin gelişmesinde daha fazla katkı sağlamış olduğunu belirttikleri %95 güvenlilikle söylenebilir.

**Tablo 3. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Formu Puanlarının Ön Test ile Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna göre Normallik Sınaması**

|          | Grup | Kolmogorov-Smirnov |       |    | Shapiro-Wilk |       |    |       |
|----------|------|--------------------|-------|----|--------------|-------|----|-------|
|          |      | Statistic          | sd    | p  | Statistic    | sd    | p  |       |
| Öğrenci  | Ön   | Deney              | 0,123 | 12 | 0,2          | 0,973 | 12 | 0,935 |
|          | test | Kontrol            | 0,173 | 12 | 0,2          | 0,937 | 12 | 0,464 |
|          | Son  | Deney              | 0,185 | 12 | 0,2          | 0,973 | 12 | 0,939 |
|          | test | Kontrol            | 0,162 | 12 | 0,2          | 0,927 | 12 | 0,347 |
| Öğretmen | Ön   | Deney              | 0,152 | 12 | 0,2          | 0,962 | 12 | 0,811 |
|          | test | Kontrol            | 0,242 | 12 | 0,05         | 0,885 | 12 | 0,101 |
|          | Son  | Deney              | 0,162 | 12 | 0,2          | 0,952 | 12 | 0,666 |
|          | test | Kontrol            | 0,105 | 12 | 0,2          | 0,976 | 12 | 0,964 |

Tablo 3'te okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu ön test ile son test puanlarının deney ve kontrol grubunda normal dağılım sergilediği görülmüştür ( $p>0,05$ ).





Şekil 1. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formunun Deney ve Kontrol Grubuna göre Değerlendirilmesi.

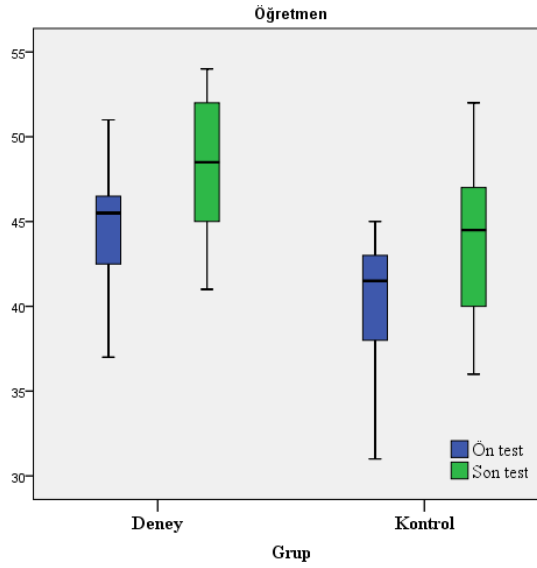
Okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu ön test ile son test puanlarının deney ve kontrol grubunda normal dağılım sergilediği görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Tablo 4. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Formu Puanlarının Ön Test ile Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna göre Karşılaştırılması.

|          | Grup     | N            | Ort. ± SS        | Karşılaştırma    |
|----------|----------|--------------|------------------|------------------|
| Öğrenci  | Ön test  |              |                  |                  |
|          | Deney    | 12           | 13,17 ± 3,61     | t=0,328; p=0,746 |
|          | Kontrol  | 12           | 12,67 ± 3,85     |                  |
|          | Son test |              |                  |                  |
| Deney    | 12       | 20,17 ± 4,53 | t=3,240; p=0,004 |                  |
| Kontrol  | 12       | 15,00 ± 3,16 |                  |                  |
| Öğretmen | Ön test  |              |                  |                  |
|          | Deney    | 12           | 44,50 ± 3,85     | t=2,653; p=0,015 |
|          | Kontrol  | 12           | 40,08 ± 4,29     |                  |
|          | Son test |              |                  |                  |
| Deney    | 12       | 48,08 ± 4,12 | t=2,409; p=0,025 |                  |
| Kontrol  | 12       | 43,75 ± 4,67 |                  |                  |

Tablo 4'te, okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu ön test puanlarının gruba göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve deney ile kontrol grubu arasındaki farklılığın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ( $t=0,328$ ;  $p=0,746$ ). Böylece okul öncesi değerler ölçeği

öğrenci formu ön test puanlarının deney ve kontrol grubunda benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.



**Şekil 2. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formunun Deney ve Kontrol Grubuna göre Değerlendirilmesi.**

Okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu son test puanlarının gruba göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve deney ile kontrol grubu arasındaki farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür ( $t=3,240$ ;  $p=0,004$ ). Böylece okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu son test puanlarının deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu ön test puanlarının gruba göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve deney ile kontrol grubu arasındaki farklılığın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ( $t=2,653$ ;  $p=0,015$ ). Böylece okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu ön test puanlarının deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi değerler ölçeği öğretmen formu son test puanlarının gruba göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve deney ile kontrol grubu arasındaki farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür ( $t=2,409$ ;  $p=0,025$ ). Böylece okul öncesi değerler ölçeği öğrenci formu son test puanlarının deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### Tartışma

Araştırma için hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinden ölçekteki öğrenci ve öğretmen formlarını uygulamaları istenmiştir. Bu uygulama ile çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin değer düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. İki grubun ölçek sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin değer düzeylerinin yakın olduğu; sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki grubun değer düzeylerinin benzer olması, geliştirilen programın öğrencilerin değer düzeylerine yönelik anlamlı bir farklılık oluşturduğu yönündeki analizleri desteklemektedir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan ölçek formlarının ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında, son testler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında,

uygulanan eğitim programının öğrencilerin değer seviyelerinin gelişmesinde etki sağladığı söylenebilir.

Benzer nitelikte sonuçlar Neslitürk (2013), Dereli İman (2014), Atabey (2014) ve Sapsağlam (2015) gibi araştırmacıların çalışmalarında da görülmektedir. Bakan (2018), geliştirdiği Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı'nın etkisini incelediği araştırmasında, deney grubundaki çocukların program sonucunda saygılı olma, iş birlikçi olma, arkadaş olabilme, dürüst olma, paylaşımcı olma ve sorumluluk sahibi olma değer kazanımlarının anlamlı ölçüde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler, değerler eğitiminin önemini vurgulamakla birlikte programların doğru şekilde uygulanmasının öğrencilerin değer düzeylerini olumlu bir şekilde etkileyebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ölçek formlarının ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında, son testler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB tarafından okul öncesi çocuklar için hazırlanmış olan müfredat kapsamında yürütülen eğitimin, öğrencilerin değer seviyelerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Aral ve Kadan (2018), çalışmalarında MEB'in okul öncesi eğitime dair müfredatında sorumlu davranma değerinin yanında saygılı olma, sevgi, dayanışma, hoşgörülü olma, adil olma ve güven değerlerine ilişkin kazanımlara yer verdiğini belirtmişlerdir. Asar (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı, çocukların değer düzeylerinde artış sağlamıştır. Ancak kontrol ve deney grubu çocuklarının son test puanlarının karşılaştırılmasında, arkadaşlık/dostluk ve iş birliği değerleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir değişim gözlenmiş; sorumluluk, saygı, dürüstlük ve paylaşım değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir. Verilerin ortalama değerleri incelendiğinde ise deney grubunun değer düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmekle birlikte sorumluluk, saygı, dürüstlük ve paylaşım değerlerinde bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir. Halat'ın (2017) çalışma sonuçlarına göre öğretmen ve aile değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Program çalışmaları sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna ait ölçek formlarına ait son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunun değer düzeyleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sapsağlam (2015), deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 40 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, geliştirdiği programın, öğrencilerin sosyal beceri ediniminde etki sahibi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Atabey (2014) yürüttüğü çalışmada, geliştirdiği Sosyal Değerler Eğitimi Programı'nı kullanmıştır. Programın etkisini ölçebilmek için 200 öğrenci ile yine kendi geliştirdiği Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, programın öğrencilerin toplumsal değer sahibi olmalarına katkı sağladığı ve değerlerin yaşam boyu sürdürülebilir davranışa dönüşebilmesini mümkün kıldığı görülmüştür. Erikli (2016), kendi hazırladığı programla 5-6 yaş öğrencilerinin çeşitli değerlere etki düzeyini incelemiştir. Neslitürk ve Çeliköz (2015) Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu'nu kullandıkları araştırmalarında, uyguladıkları programın deney grubu öğrencilerinin saygılı olma, işbirlikçi olma, dürüst olma, arkadaş olabilme ve paylaşımcı olma değerlerini anlamlı derecede etkilediği; sorumluluk değerinde istenilen etkiye ulaştıramadığı sonucuna varmışlardır. Asar (2019) Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı ile yaptığı çalışmada, deney grubundaki 5-6 yaş arasındaki çocukların değer düzeylerinde olumlu bir artış sağlamıştır. Bu sonuçlar; programın içeriği, uygulama süresi ve yöntemlerinin deney grubundaki çocukların değer kazanımına katkı sağladığını

göstermektedir. Bu sonuç, daha önceki çalışmalarla da uyumludur. çünkü Hooli ve Shammari (2007), Gökçek (2007) ve Neslitürk (2013) gibi araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Tüm sonuçlar incelendiğinde, Değerler Eğitimi Programı aracılığıyla yapılan çalışmaların 54-66 ay arasındaki çocukların değer düzeylerinde, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı faaliyetlerine kıyasla daha anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Başka bir deyişle Değerler Eğitimi Programı, 54-66 ay arasındaki çocukların değer düzeylerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu sonuçlar, programın MEB Okul Öncesi Eğitim Programı faaliyetlerine göre daha belirgin bir farklılık sağladığını ortaya koymaktadır.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmayı hazırlayanların çalışmaya sağladığı katkı eşdeğerdedir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışmanın yürütülmesinde rol alan gönüllü okul öncesi öğretmenlerine, öğrencilere ve velilerine, istatistik çalışmalarında sağladığı katkılarından dolayı Cemil TÜRK'e teşekkür ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Çalışma dâhilinde hiçbir birey ya da kuruluşla çatışma söz konusu olmamıştır.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akto, A., & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (Nitel bir araştırma). *Journal of Oriental Scientific Research/E-Sarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 1074-1095.
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2). 113-131.
- Artut P. & Tarım, K. (2004). Okul öncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-10
- Asar, G. (2019). *Okul öncesi değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum ve değer düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. & Gürler, A. Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakan, T. (2018). *Değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Binici, H. (2022). *Değer eğitiminin değer kazandırmaya etkileri*. Yüksek Lisans Projesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd edn). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dilmaç, B. ve Ulusoy, K. (2015). *Değerler eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. & Ekşi, H. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 1221-1261.
- Dinç, B. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi. A. Arıkan (Editör). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi (73-92)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. & Katılmış, A. (2020). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eraslan, L. (2013). *Değerlerin eğitiminde sivil toplum katılımı ve sivil toplum kuruluşlarının rolü*. Antalya: Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Ergenekon, Ö. & Aküzüm, C. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 98-117.
- Erikli, S. (2016). *Development and implementation of a values education program for pre-school children*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günel, D. (2023). *Okul öncesi eğitim döneminde sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gür, Ç., Koçak N., Şirin N., Şafak M. & Demircan A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Halat, A. (2017). *5-6 Yaş grubu çocuklara paylaşma. İş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hooli, A. & Shammari, A. (2007). Teaching and learning moral values through kindergarden curriculum. College Pf Basic Education. Paaet Kuwait. *Gulf University For Science And Technology Kuwait*, 3(129). 382-401.

- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayın Grubu.
- Katrancı, M. (2016). *Okul öncesi eğitim ve önemi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. Mustafa Köylü (Ed.) *Değerler eğitimi* (ss.19-52). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kızılar, H. & Canikli, İ. (2015). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayıncılık.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, C. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuzu, A. (2013). *Araştırmaların planlaması, bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Lee, G. L. & Manning, M. L. (2013). Introduction: character education around the world: encouraging positive character traits, *Childhood Education*, 89(5), 283- 285.
1. MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4.-5. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2010). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlk Ders Genelgesi*. Sayı: 2010/53.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*.  
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı.
- MEB, (2014). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 19. Millî Eğitim Şurası*.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf) adresinden alındı.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neslitürk, S. & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 19-42.
- Neslitürk, S., Özkal, N. & Dal, S. (2015). 5-6 yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 883-899.
- Ogelman, H. & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 81-100.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. & Balat, G. U. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- TDK, (2023). 14.09. 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.



- Tuğrul, B. (2013). *Değerlere değer vermek, akıl, yürek, vicdan*. Antalya: Antalya Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Yavuz, D. (2016). Eğitimin değerlerle yeniden tanımlanması. *Kafdağı*, 1(1), 29-39.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-85.

## 12. Sınıf Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımı Bağımlılıkları ile Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişki

Mehmet Kasım KOYUNCU<sup>a</sup>  
Emine Büşra SANAL<sup>c</sup>

Celal GÜLTEKİN<sup>b</sup>  
Şevval Halime UÇAR<sup>d</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, on ikinci sınıf öğrencilerinin akıllı telefon kullanım bağımlılıkları ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Katılımcıların akıllı telefon bağımlılık seviyeleri Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği; matematik başarıları ise sınav sonuçları ile ölçülmüştür. Nicel araştırma metotları içerisinde bulunan korelasyonel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada; öğrencilerin akıllı telefon kullanım bağımlılığı ile matematik ders başarıları arasında ilişkinin belirlenmesinde sırasıyla normallik analizi yapılmış, verilerin istatistiksel olarak normal dağıldığı görülmüş ve bu nedenle Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İstatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunduğundan akıllı telefon kullanım bağımlılığının matematik ders başarısını ne derece yordadığının tespiti için regresyon analizi tercih edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda on ikinci sınıf öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları, cinsiyet esas alındığında farklılık göstermediği saptanmıştır. Matematik başarılarıyla akıllı telefon bağımlılıkları arasında olumsuz ve düşük düzeyli bir ilişki ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akıllı telefon bağımlılığı, Matematik Başarısı, Lise Öğrencileri

## The Relationship Between Smartphone Addiction in 12th-Grade Students and Their Performance in Mathematics

### Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between twelfth-grade students' smartphone addiction and their success in mathematics courses. The participants' smartphone addiction levels were assessed using the Smartphone Addiction Scale, while their mathematics achievements were measured through exam results. This study utilized the correlational research model, a quantitative research method. Normality analysis was conducted to determine the relationship between students' smartphone usage addiction and mathematics course success. The data were found to be statistically normally distributed, leading to the use of Pearson correlation analysis. Given the statistically significant relationship, regression analysis was employed to determine the extent to which smartphone addiction predicts mathematics course success. In alignment with the research findings, it was established that twelfth-grade students' smartphone addictions did not vary based on gender. A negative and low-level relationship emerged between mathematics achievement and smartphone addiction.

**Keywords:** Smartphone addiction, Mathematics performance, High school students

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kasım KOYUNCU. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, E-mail: [kasim.koyuncu@izu.edu.tr](mailto:kasim.koyuncu@izu.edu.tr) ORCID: 0000-0002-8279-6342

<sup>b</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID: 0009-0009-8244-1283 [celalgultekin@gmail.com](mailto:celalgultekin@gmail.com)

<sup>c</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0002-3328-6565 [emine.sanal@gmail.com](mailto:emine.sanal@gmail.com)

<sup>d</sup> YL Öğr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Matematik Eğitimi, İstanbul, Türkiye ORCID: 0009-0009-0485-8438 [sevvalhalimeucar@gmail.com](mailto:sevvalhalimeucar@gmail.com)

## Extended Abstract

### Introduction

It is obvious that the opportunities and tools offered by technology facilitate daily life. Among these tools, smartphones are the most used. A smartphone is more than a traditional mobile phone used for communication. Smartphones can be defined as devices that function like computers, support versatile operations with advanced technologies, and facilitate communication with others (Anshari et al., 2016). Moreover to communication, smartphones are employed for many purposes such as accessing social networks, entertainment, shopping, taking photos, and games (Aydoğdu Karaaslan & Budak, 2012). Ünal (2015) stated that due to these features, smartphones and technological devices not only attract the interest of young people but also lead to addiction, suggesting that anything that creates excitement in humans can be called an addiction. Furthermore, Ünal emphasized that smartphones can cause addiction in individuals to the degree that they generate excitement. According to the behavioural approach, if a behaviour leads to satisfaction or enables individuals to escape from a negative situation through a certain behaviour, individuals can choose this behaviour to achieve satisfaction or get rid of the negativity. Therefore, smartphones can be addictive due to this characteristic (Ünal, 2015, p.9). The structural features of individuals with smartphone addiction include behaviours such as constantly checking for messages or calls, feeling anxious and tense when outside the coverage area or in areas with limited phone usage, keeping the phone on all day, and going to bed with a smartphone (Bragazzi & Puente, 2014). On the other hand, Alikashişifoğlu (2012) stated that smartphone addiction leads to psychological disorders such as anxiety, social phobia, attention deficit, depression, and hyperactivity. Individuals who disconnect from social life and minimize face-to-face communication due to smartphone use may adopt an introverted lifestyle, leading to the problem of social isolation (Alikashişifoğlu, 2012).

### Method

#### Research Model

Correlational studies are research designs that examine the relationship between two or more variables without intervening in those variables, describing the relationship (Büyüköztürk et al., 2010; Fraenkel & Wallen, 2009). In this study, a correlation research model, which is one of the quantitative research methods, was used to examine the relationship between smartphone addiction and mathematics grades of 12th-grade students.

#### Study Group

This research was conducted with a sample group consisting of 170 students who were smartphone users and studying in the 12th grade of a state school in the Esenler district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Convenient sampling method can be defined as the researcher's selection of the easiest elements to access while creating a sample from the target population (Patton, 2005). Therefore, the participants were chosen using the convenient sampling method.

## Analysis of Data

Before proceeding to the application phase of the research, necessary ethical permissions were taken for the application of ATBÖ. Subsequently, participants were informed about the purpose of the scale application, assured that their personal information would not be collected, and voluntary participation was sought. In accordance with research ethics, students were coded as P1, P2, ..., P170 instead of using their real names. The collected data were analysed using SPSS 26 software. Before determining the relationship between "smartphone addiction" and "mathematics achievement" in 12th-grade high school students, the normality of the collected data was tested, and it was seen that the data were statistically normally distributed. Then, Pearson correlation analysis was performed, and regression analysis was used to determine the extent to which smartphone addiction predicts mathematics achievement.

## Findings and Discussion

### Results and Discussion

According to the findings obtained from the first research question, it can be concluded that 12th-grade students have a moderate level of smartphone addiction, indicating a non-addicted user level. When the literature is reviewed, Kwon et al. (2013) found that students had a high level of smartphone addiction, while Haug et al. (2015) found that the majority of young individuals were addicted smartphones. According to Kahyaoğlu et al. (2016), higher education students are highly addicted to their smartphones. Similar findings were found in research by Mert and Özdemir (2018), where it was found that participants used smartphones often. Considering the findings of Akyürek (2020)'s research, an analogous situation was observed among high school pupils. In contrast to other studies, Keskin (2018) revealed that participants' smartphone addiction was more severe. Researchers may reach different results due to the methods, data, and sample diversity they use when working on the same topic. Indeed, this research was carried out with 12th-grade students attending a school in the Esenler district of Istanbul, Turkey. When analysed based on the sample, the gender of the participants, the number of participants, cultural differences, curriculum differences and socioeconomic differences in the studies in the literature may be one of the reasons why this research is not parallel to the research findings. We can perform comparative research to deeper understand into the causes of these variations. Additionally, existing literature provides support for our study's findings. For example, Aljomaa et al. (2016) discovered that smartphone addiction among the higher education students reached a moderate level, and Çalışkan et al. (2017) reported a similar finding for smartphone addiction among teacher candidates. Sırakaya (2018) found that the smartphone usage status of associate degree students was at a moderate level. Since smartphones are an external stimulus, it can be suggested that individuals reduce their smartphone usage. Regarding the findings from the second research question, it was found that male students' mathematics achievement was higher than that of female students, and there was no meaningful relationship between smartphone usage and mathematics achievement based on the gender variable. This result is consistent with the research findings of Akyürek (2020), Çalışkan et al. (2017), and Kuyucu (2017). However, this situation does not correspond to the research findings of Jenaro et al. (2007), Hakoama and Hakoyama (2011), Doğan and Tosun (2016), and Keskin (2018). The

differences in the results can be attributed to variations in the samples used in the studies. In relation to the third research question, it was discovered that there exists a statistically significant but low correlation between 12th-grade students' smartphone addiction and their math performance. This situation shows that their addiction has a slight negative impact on their math success. Finding aligns with previous research by Haug et al. (2015), Kwon et al. (2013), Aljomaa et al. (2016), Kahyaoğlu et al. (2016), Çalışkan et al. (2017), Keskin (2018), Sırakaya (2018), and Mert and Özdemir (2018).

## Giriş

Teknolojinin sunduğu fırsatlar ve araçlar günlük yaşamı oldukça kolaylaştırdığı bilinen bir olgudur. Bu araçlardan en çok kullanılanların başında akıllı telefonlar gelmektedir. Geleneksel cep telefonlarının ötesinde, akıllı telefonlar yalnızca iletişim amacıyla kullanılmayan cihazlardır. Akıllı telefonlar bilgisayar benzeri işlevlere sahip, çeşitli ileri teknolojileri destekleyen ve iletişimi kolaylaştıran cihazlar olarak tanımlanmaktadır (Anshari vd. 2016). Bu aygıtlar iletişimin yanı sıra sosyal ağlara bağlanmak, müzik dinlemek, alışveriş yapmak, fotoğraf çekmek ve oyun oynamak gibi birçok işleve hizmet etmektedir (Aydoğdu Karaaslan ve Budak, 2012). Ünal (2015) bu özellikleri sebebiyle, akıllı telefon ve teknolojik araçların gençliğin ilgisini çekmenin ötesine geçerek bağımlılığa neden olduğunu ve insanda heyecan oluşturan her şeye bağımlılık denilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca akıllı telefonların insanları heyecanlandığı düzeyde bağımlılığa sebep olabileceği vurgulanmıştır. Davranışçı perspektife göre, bir davranış sonucunda tatmin sağlanıyorsa veya olumsuz bir durumdan kaçmak için bir davranış benimseniyorsa, bireyler ilerleyen zamanlarda bu davranışı tatmin elde etmek veya olumsuzluktan kaçmak amacıyla tercih edebilirler. Bu nedenle akıllı telefonlar, bu özellikleri bakımından bağımlılık yapabilen unsurlar olarak kabul edilir (Ünal, 2015, s. 9).

Akıllı telefon bağımlılığına sahip bireylerin yapısal özellikleri arasında sürekli mesaj veya çağrı kontrolü, kapsama alanının dışında veya telefon kullanımının sınırlı olduğu bölgelerde endişe ve gerginlik hissi, telefonun sürekli açık tutulması, yatağına akıllı telefon götürme sıralanabilir (Bragazzi ve Puente, 2014). Öte yandan Kuyucu (2017), akıllı telefon bağımlılığının anksiyete, sosyal fobi, dikkat eksikliği, depresyon, hiperaktivite gibi psikolojik rahatsızlıklara yol açabileceğini ifade etmiş ve akıllı telefon kullanımının sonucunda sosyal yaşamdan uzaklaşarak yüz yüze iletişimi en aza indiren bireylerin dış dünya ile iletişimi keserek içe kapanık bir yaşam tarzı benimsediklerini ve asosyallik sorunuyla karşı karşıya kalabileceklerini vurgulamıştır. Akıllı telefon bağımlılığı fiziksel rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Bu rahatsızlıklar şu şekilde sıralanabilir: Uyku sürelerinde azalma, boyun kaslarında tutulma, el bileği sendromu, göz problemleri (Aslan ve Aylaz, 2014: 14-15). Akıllı telefon bağımlılığının neden olduğu bir diğer sorun ise araç kullanımı esnasında bu bağımlılığın bir sonucu olarak trafiğin akışını, kaza riskini ve kendi yaşamını riskli bir biçimde tehlike sınırına yaklaştırmak olmaktadır (Walsh, White, Hyde ve Watson, 2008). Bu bakımdan hem sağlık hem mal güvenliği hem de diğer insanların hayatını ve mal güvenliğini tehlikeye atmamak açısından telefon bağımlılığı üzerinde önemle durulması gerekir (Eby, Vivoda ve St. Louis, 2006). Diğer taraftan, Endüstri 4.0 döneminde, matematik eğitimi anlayışına yönelik yapılan düzenlemelerin öncelikli amacı, öğrencilere matematiği anlama ve öğrenme konusunda destek olmak, bu bağlamda önerilerde bulunmaktır (Smith, 2000; Koyuncu, 2020).

Matematiğin özellikle teknoloji ve diğer bilim dallarında önemli bir role sahip olması gerçeğinden hareketle söz konusu disiplin, günlük yaşamda karşılaşılan zaman okuma, alışveriş yapma, sayma, tartma, ölçme, aritmetik işlemler, basit grafik ve şemaları anlama gibi birçok temel konuyu bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca, günümüzde kullanılan bilgisayarların çalışma prensiplerinin matematiksel sisteme dayandığı bilinmektedir. Matematik bu önemli fonksiyonuna rağmen öğrenciler tarafından sıklıkla sevilmeyen, soyut ve sıkıcı bir ders olarak kabul edilmektedir (Aksu, 1985). Ek olarak ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde başarısızlık yaşamaları büyük bir sorun olarak görülmektedir. Yeni teknolojik cihazların, özellikle akıllı telefonlar gibi, son yıllardaki araştırmalara göre öğrencilerin psikososyal durumlarını ve akademik ders başarılarını olumsuz şekilde etkilediği saptanmıştır (Bozkurt ve Bircan, 2015). Örneğin Tayvan'da yapılan bir araştırma 12.210 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olup bu çalışmada akıllı telefonlarını aşırı kullanma eğiliminde olan öğrencilerin aileleri ve arkadaşlarıyla daha az ilişki kurdukları ve akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Yen vd., 2009, s. 17). Bu konuda yapılan bir başka çalışmada akıllı telefonların ders çalışmaya engel olduğu konusunda öğrencilerin de hemfikir olduğu görülmüştür (Yusufoğlu, 2017, s.11).

Akıllı telefonlar; sosyal medya, oyunlar, mesajlaşma uygulamaları ve internette gezinme gibi çok sayıda dikkat dağıtıcı şey sunan çok yönlü cihazlar olması nedeniyle öğrenciler akıllı telefon bağımlısı oldukları anda matematik derslerine odaklanmakta zorluk yaşayabilirler. Bu da konuya olan dikkat ve konsantrasyonlarının azalmasına neden olabilir (Yıldırım, Yaşar ve Murat, 2016). Benzer biçimde Erdem vd. (2016) 312 lisans öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada öğrencilerin akıllı telefon kullanma süreleri ile akademik başarıları arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanımına ilişkin araştırmaları konu alan ve 16 ülkeden 44 çalışmanın dâhil edilmesiyle gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasına göre akıllı telefon bağımlılığının öğrencilerin öğrenme becerileri ve akademik performansı üzerinde olumsuz etkileri olduğu, ders çalışma esnasında akıllı telefona ne kadar çok maruz kalınırsa öğrenme üzerinde olumsuz etkinin de o kadar büyük olacağı ve son olarak öğrencilerin akademik başarı için ihtiyaç duyduğu beceri ve bilişsel yeteneklerin aşırı telefon kullanımından olumsuz etkilendiği konusu literatürde önemle vurgulanmıştır (Sunday, Adesope ve Maarhuis, 2021). Ayrıca Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada akıllı telefonların günlük hayatı kolaylaştırma anlamında olumlu yanı olduğu buna karşın öğrencilerin derslerine odaklanma sorununa yol açtığı sonucuna varılmıştır (Kaysi, Aydemir ve Yavuz, 2021). Akıllı telefonun da ötesinde, bu konu daha geniş bir çerçeveden ele alındığında, sınıf öğretmeni adayları ile yapılan başka bir çalışmada öğretmen adaylarının %4,83'ü teknolojiyi matematik derslerinde kullanmayacaklarını ifade etmişlerdir (Sahal ve Ozdemir, 2020).

Özetle; farklı yaş grupları ve cinsiyetler üzerinde yapılan çalışmalarda mobil cihazsız kalma korkusu; günlük yaşam aktivitelerini etkileme, stres, kaygı, depresyon artışı ve yaşam doyumunun azalması, akademik başarı, konsantrasyon sorunları ve fiziksel sağlık etkileri gibi olumsuz psikolojik sonuçlar ortaya çıkmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığıyla akademik olarak ders başarıları arasındaki bağlantıyı inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, bu ilişkiyi lise öğrencileri düzeyinde ele alan sınırlı sayıda çalışma ile karşılaşıldığından çalışmanın ilgili literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öte yandan, sağlıklı dijital alışkanlıkları teşvik etme ve



akıllı telefon bağımlılığının potansiyel riskleri hakkında farkındalık oluşturma bakımından önem arz etmektedir. Bu bakımdan 12. sınıf öğrencilerinin,

1. Akıllı telefonlara bağımlılığı ne düzeydedir?
2. Akıllı telefon bağımlılıklarının matematik ders başarısına etkisi cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. Akıllı telefonda bağımlılığı ile matematik ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

sorularına cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Korelasyonel çalışmalar, iki ve/veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir müdahale olmadan genel olarak betimlendiği, bu değişkenlerin incelendiği araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2010; Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada 12. sınıf öğrencilerine önce akıllı telefon bağımlılığı ölçeği uygulanmış, daha sonra öğrencilerin matematik ders notu ortalamaları MEB e-okul sisteminden alınmış ve böylece iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışma, nicel araştırma metotları içerisinde yer alan korelasyonel araştırma modeli yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Esenler ilçesinde, bir devlet okulunun 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören, akıllı telefon kullanıcısı 170 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Zaman ve maliyet açısından çalışma grubunun seçiminde kolayda örnekleme tercih edilmiştir. Çünkü kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmacının örnekleme için hedef kitleden en kolay ulaşılabilir öğeleri seçmesidir (Patton, 2005).

### Veri Toplama Araçları

Katılımcıların akıllı telefon bağımlılıklarının belirlenmesi amacıyla Şata vd. (2016)'den uyarlanan altı alt boyut, 33 madde ve 6'lı Likert tipli Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği (ATBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin madde puanları arasındaki ilişkilere dair korelasyon katsayıları kontrol edilerek söz konusu değerlerin 0,80'den büyük olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda çoklu bağlantı sorununun olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin Türkçe formuna dair Cronbach,  $\alpha$  değerlerinin (ölçeğin bütünü için  $\alpha=0,935$ ; faktör bazında ise  $\alpha=0,716-0,841$ ) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeğin akıllı telefon bağımlılığı ve bu bağımlılığın bileşenleriyle ilgili güvenilir ölçümler sağlayabildiğini göstermektedir. Ölçek, toplam altı farklı boyuta ait ölçümleri içermektedir. Bu boyutlar, "gündelik yaşam bozuklukları (beş madde), olumlu beklenti (sekiz madde), yoksunluk hissi (altı madde), sanal yönelimli ilişki (yedi madde), aşırı kullanım (dört madde) ve dayanma (üç madde)" biçimde sıralanabilir. Elde edilen puanlar ise ölçekten alınan cevaplar sonucunda 33 ile 198 aralığında

dağılım göstermektedir. Yüksek puanlar, telefon bağımlılığının var olduğunu göstermektedir ve ATBÖ ölçeğinde puanlama aşağıdaki gibi yapılmaktadır:

- [33-75] puan aralığı; Bağımlılığı olmayan az düzey kullanıcı
- (75-116] puan aralığı; Bağımlılığı olmayan orta düzey kullanıcı
- (116-157] puan aralığı; Bağımlılığı olan orta üstü düzey kullanıcı
- (157-198] puan aralığı; Bağımlı olan üst düzey kullanıcı

Matematik not ortalamalarının hesaplanması sürecinde veri toplama aracı olarak MEB e-okul yönetim bilgi sistemi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla matematik not ortalamaları MEB sistemi üzerinden elde edilmiştir. Aynı şekilde okul idaresi ve etik kurul izni alınmıştır. Matematik karne notları; öğrencilerin dönem boyunca katıldığı yazılı sınavlar, ders içi etkinlikler ve performans ödevlerinin puan ortalamalarına dayanmaktadır. Sınavlar, performans çalışmaları, projeler ve uygulamalar, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonuçları e-Okul sistemine kaydedilir. Puanlama dereceleri ise “85,00-100 arası Pekiyi; 70,00-84,99 arası İyi; 60,00-69,99 arası Orta; 50,00-59,99 arası Geçer; 0-49,99 arası Geçmez” biçiminde sıralanabilir.

### Veri analizi

Uygulama safhası öncesinde araştırma etiği gereği ilgili tüm izinler alınmıştır. Ardından katılımcılara araştırmanın sebebi izah edilmiş, kendilerinden kişisel bilgilerinin alınmayacağı ifade edilmiş ve uygulamada gönüllülük esası aranmıştır. Öğrenciler araştırma etiği gereğince gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, ..., Ö170 biçiminde kodlanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26 yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Lise 12. sınıf öğrencilerinin akıllı telefon kullanım bağımlılığı ile matematik ders başarısı arasında ilişkinin belirlenmesinde öncelikle normallik analizi yapılmış olup verilerin istatistiksel olarak normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Akıllı telefon kullanım bağımlılığının matematik ders başarısını ne derece yordadığının belirlenmesinde ise regresyon analizi kullanılmıştır.

**Tablo 1. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi**

|                                    | Basıklık | Çarpıklık |
|------------------------------------|----------|-----------|
| Gündelik Yaşam Bozuklukları        | ,394     | -,204     |
| Olumlu Beklenti                    | ,257     | -,788     |
| Yoksunluk Hissi                    | ,659     | -,408     |
| Sanal Yönelimli İlişki             | -,106    | -,158     |
| Aşırı Kullanım                     | -,201    | -,651     |
| Akıllı Telefon Bağımlılığı Toplamı | ,179     | -,492     |
| Matematik Ders Başarısı            | -,562    | -,497     |

Tabachnick ve Fidel'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayısının  $\pm 2$  aralığında olması verilerin istatistiksel olarak normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 1'e bakıldığında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin istatistiksel olarak normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Böylelikle akıllı telefon bağımlılığı ve matematik ders başarısının cinsiyet bazında farklılık arz edip etmeyeceğinin tespiti için t testi uygulanmıştır.

## Bulgular

Tablo 2, akıllı telefon bağımlılığı ve matematik ders başarısı için aritmetik ortalama ile standart sapma değerlerini içermektedir.

**Tablo 2. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği ve Matematik Ders Başarısına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

|                            | N   | $\bar{X}$ | Ss     | Değerlendirme                            |
|----------------------------|-----|-----------|--------|--|
| Akıllı Telefon Bağımlılığı | 151 | 86,95     | 20,790 | Bağımlılığı olmayan orta düzey kullanıcı |
| Matematik Ders Başarısı    | 151 | 70,754    | 21,754 | İyi                                      |

Tablo 2'de görüldüğü üzere akıllı telefon bağımlılığının aritmetik ortalaması "Bağımlılığı olmayan orta düzey kullanıcı" seviyesindeyken matematik ders başarısının aritmetik ortalaması ise "iyi" düzeyde tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve matematik ders başarılarının farklılık gösterip göstermediğinin tespiti üzerine uygulanan t testi, Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Matematik Ders başarısının ve ATKBO Ölçeğinin Puanlarının Cinsiyetlere Göre t Testi**

|                                    | Gruplar | N  | $\bar{X}$ | Ss     | t     | sd  | p    |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------|-------|-----|------|
| Matematik Ders Başarısı            | Erkek   | 92 | 73,82     | 20,313 | 2,011 | 149 | ,046 |
|                                    | Kız     | 59 | 66,59     | 23,326 |       |     |      |
| Günlük Yaşam Bozuklukları          | Erkek   | 92 | 25,98     | 7,960  | ,582  | 149 | ,561 |
|                                    | Kız     | 59 | 25,25     | 6,585  |       |     |      |
| Olumlu Beklenti                    | Erkek   | 92 | 18,42     | 6,734  | 1,219 | 149 | ,225 |
|                                    | Kız     | 59 | 17,19     | 4,908  |       |     |      |
| Yoksunluk Hissi                    | Erkek   | 92 | 17,58     | 5,893  | ,571  | 149 | ,569 |
|                                    | Kız     | 59 | 17,03     | 5,353  |       |     |      |
| Sanal Yönelimli İlişki             | Erkek   | 92 | 14,89     | 4,623  | -,589 | 149 | ,557 |
|                                    | Kız     | 59 | 15,27     | 3,290  |       |     |      |
| Aşırı Kullanım                     | Erkek   | 92 | 11,04     | 4,024  | ,504  | 149 | ,615 |
|                                    | Kız     | 59 | 10,71     | 3,824  |       |     |      |
| Akıllı Telefon Bağımlılığı Toplamı | Erkek   | 92 | 87,91     | 22,958 | ,707  | 149 | ,481 |
|                                    | Kız     | 59 | 85,46     | 16,944 |       |     |      |

Tablo 3 incelendiğinde Matematik Ders Başarısı  $p=,046$  ve  $t=2,011$ ; Günlük Yaşam Bozuklukları  $p=,561$  ve  $t=,582$ ; Olumlu Beklenti  $p=,225$  ve  $t=1,219$ ; Yoksunluk Hissi  $p=,569$  ve  $t=,571$ ; Sanal Yönelimli İlişki  $p=,557$  ve  $t=-,589$ ; Aşırı Kullanım  $p=,615$  ve  $t=,504$  ve son olarak Akıllı Telefon Bağımlılığı Toplamı  $p=,481$  ve  $t=,707$  değerleri bulunmuştur. Matematik ders başarısı dışında yer alan bütün değişkenler için  $p>0,05$  olduğundan cinsiyet değişkeninin akıllı

telefon kullanımı bağımlılığının ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Matematik ders başarısı ortalamalarına bakıldığında ise erkeklerin kızlara nazaran daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca matematik ders başarısıyla akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkiyi saptamak üzere uygulanan Pearson korelasyon analizine dair araştırma sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Matematik ders başarısının ve ATKBÖ Ölçeğinin Puanlar Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

|              | Matematik Ders Başarısı |       |
|--------------|-------------------------|-------|
|              | p                       | r     |
| ATKBÖ Ölçeği | ,018                    | -,171 |

\*p<,05

Tablo 4’te sunulan sonuçlara göre, matematik ders başarısı ile akıllı telefon bağımlılığı arasında düşük seviyede ve olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ( $r=-0,171$ ;  $p<0,05$ ). Ural ve Kılıç (2013) korelasyon katsayılarının “0-0,29 aralığında zayıf veya düşük; 0,30-0,64 aralığında orta; 0,65-0,85 aralığında kuvvetli/yüksek ve 0,85-1,00 aralığında ise oldukça yüksek” bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan regresyon analizi yapılarak akıllı telefon bağımlılığının matematik ders başarısını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. İlgili analize dair bulgular, Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Akıllı Telefon Bağımlılığı - Matematik Ders Başarısı Yordama Analizi**

| Bağımsız Değişken                    | Bağımlı Değişken        | B     | Standart Hata | ( $\beta$ ) | t      | p    | R                 | R <sup>2</sup> | F     | p                 |
|--------------------------------------|-------------------------|-------|---------------|-------------|--------|------|-------------------|----------------|-------|-------------------|
| Akıllı Telefon Kullanımı Bağımlılığı | Matematik Ders Başarısı | -,179 | ,084          | -,171       | -2,124 | ,035 | ,171 <sup>a</sup> | ,023           | 4,511 | ,035 <sup>b</sup> |

Tablo 5 incelendiğinde akıllı telefon bağımlılığının matematik ders başarısını yordamasına ilişkin yapılmış olan regresyon analizine göre 12. sınıf öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları matematik ders başarısını olumsuz ve düşük düzeyde etkilediği bulunmuştur. Bir başka deyişle, akıllı telefon bağımlılığı puanları matematik ders başarı üzerindeki varyansın %2,3’ünü açıklamaktadır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci araştırma sorusunun sonuçları 12. sınıf öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıklarının, bağımlılığı olmayan orta düzey kullanıcı seviyesinde olduğunu göstermektedir. Literatür taraması yapıldığında, Kwon vd. (2013) öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Haug vd. (2015) ise orta yaş altındaki grubun neredeyse yarısının akıllı telefon bağımlılığı sorunu ile karşı karşıya olduğunu belirtmiştir. Kahyaoğlu vd. (2016) ise lisans eğitimi düzeyindeki öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığının yüksek seviyelerde olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların akıllı telefon kullanımının yüksek düzeyde olduğu gerçeği Mert ve Özdemir (2018) tarafından da vurgulanmıştır. Akyürek’in (2020) çalışmasının bulguları, lise öğrencilerinin de benzer bir eğilim içerisinde olduğunu

vurgulamaktadır. Bununla birlikte Keskin (2018) tarafından yürütülen bir çalışma, katılımcıların akıllı telefon bağımlılığının daha önceki araştırmalara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, aynı konu üzerinde çalışırken kullandıkları yöntem, veri ve örneklem çeşitliliği nedeniyle farklı sonuçlara ulaşabilirler. Nitekim bu çalışma Türkiye’de İstanbul ili Esenler ilçesinde yer alan bir okulda öğrenim görmekte olan 12. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, örneklem bazında ele alındığında ilgili çalışmaların katılımcılarının cinsiyet, katılımcı sayısı, kültür, müfredat farklılığı ve sosyoekonomik doku farklılığı bu araştırmanın literatürdeki araştırma sonuçları ile örtüşmemesinin bir nedeni olabilir. Karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak söz konusu farklılıkların nedenleri derinlemesine analiz edilebilir. Öte yandan literatürde bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmaların olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Aljomaa vd. (2016), lisans düzeyinde öğrenim gören bireylerin akıllı telefon bağımlılığının orta seviyeye daha yakın olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Çalışkan vd. (2017) akıllı telefon bağımlılığı konusunda orta düzeyde yer alan bir diğer grubun ise öğretmen adayları olduğunu tespit etmişlerdir. Sırakaya (2018) ise ön lisans düzeyinde öğrenim gören bireylerin akıllı telefon kullanımlarının orta düzey olduğu gerçeğine ulaşmıştır. Akıllı telefonların bir dış uyaran olduğu gerçeğinden ve araştırma sonucundan hareketle öğrencilerin akıllı telefon kullanımını azaltmaları önerilebilir.

İkinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular ışığında erkek öğrencilerin matematik ders başarılarının kız öğrencilerin başarısına göre daha yüksek olduğu ve akıllı telefon kullanımıyla akademik olarak matematik ders başarısı arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Akyürek (2020), Çalışkan vd. (2017) ve Kuyucu (2017) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarıyla akıllı telefon bağımlılığının cinsiyet ile değişmemesine dair bulgular bakımından benzerlik arz etmektedir. Ancak bu durum Doğan ve Tosun (2016), Jenaro vd. (2007), Keskin (2018) ve Hakoama ve Hakoyama (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla paralellik arz etmemektedir. Sonuçların paralellik göstermemesi ilgili araştırmaların örneklem farklılıkları ve dolayısıyla sosyal, ekonomik ve kültürel farklılık ile açıklanabilir.

Üçüncü araştırma sorusundan hareketle; akıllı telefon bağımlılığı, matematik ders başarısını yordasa da söz konusu yordama gücünün düşük olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla 12. sınıf öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığıyla akademik olarak matematik ders başarısı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu bulgu ışığında akıllı telefon bağımlılıklarının matematik ders başarısını olumsuz ve düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, akıllı telefon bağımlılığı; öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme noktasında ilgi düşüklüğüne neden olabileceği, ders çalışmasını olumsuz yönde etkileyebileceği ve bu bağlamda akıllı telefon bağımlılığının öğrencilerin ders başarısını düşüren bir faktör olabileceği söylenebilir. Nitekim Sunday, Adesope ve Maarhuis (2021) akıllı telefon bağımlılığının öğrencinin öğrenmesi ve genel akademik performansı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Erdem vd. (2016)’nin çalışmalarında akıllı telefondan yoksun olma korkusu ile akademik başarı arasında negatif ilişki bulgularından hareketle bu çalışmanın sonuçları, belirtilen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Literatürde akıllı telefon bağımlılığı ile matematik ders başarısı ilişkisini dolaysız bir biçimde ele alan sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Ancak ders başarısı ile akıllı telefon bağımlılığı ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle Kahyaoglu vd. (2016)’nin

üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Nitekim söz konusu çalışmada üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları arttıkça akademik düşüş yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan edinilen bulgulara göre akıllı telefon bağımlılığı, matematik ders başarısıyla düşük ve negatif yönlü bir ilişkidir. Bu nedenle ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri; öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı tehdidiyle karşı karşıya olduğunun farkında olmalıdır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin matematik ders başarılarının olumsuz etkilenmemesi için akıllı telefonları ile ilişkilerinin bağımlılık düzeyine ulaşacak seviyede olmaması önerilebilir. Dahası okullarda, öğrenciler arasında akıllı telefon bağımlılığını önlemeye yönelik önleyici sınıf rehberliği etkinlikleri veya psikoeğitim programları uygulanabilir. Ayrıca öğrencilerin akıllı telefonları bilinçli kullanmalarına dair eğitimlere yer verilmesi, rehber öğretmenler tarafından bilinçlendirilmesi ya da öğrencilerin uzman desteğine yönlendirilmesi önerilebilir. Diğer derslerle birlikte matematik başarısı öğrencinin akademik hayatında ciddi bir önem teşkil ettiği için bu dersteki başarıyı artırmaya yönelik öğrencinin daha az telefon kullanımı daha çok ders çalışmaya vakit ayırması ile ilgili günlük rutinde değişiklik önerilebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri ve öğrencilerle çalışan ruh sağlığı uzmanları da akıllı telefon bağımlılığı kaynaklı akademik başarısızlık riskine karşı bilinçli olmalıdır. Son olarak Türkiye’de öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı ve matematik başarısına dair araştırmalarda mevcut sınırlılık olduğu göz önüne alındığında bu alandaki akademik çalışmaların artırılması önerilebilir. Örneğin; akıllı telefon bağımlılığının zihinsel beceriler üzerindeki etkileri, bu etkilerin başka duyuşsal ve bilişsel değişkenler (tutum, inanç, özgüven, başarı, hatırlama, planlama vb.) doğrultusunda analiz edilmesi, farklı sosyoekonomik örneklemeler ya da yaş grupları üzerindeki olası etkilerini araştırmak önerilebilir. Yapılacak olan çalışmalarda akademik performansın iyileştirmesi amacı güdülebilir. Şöyle ki; okullar ve eğitimciler, akıllı telefon bağımlılığı ile akademik başarı arasındaki bağlantıyı anlayarak öğrenci performansını artırmak için hedeflenen stratejiler uygulayabilir. Bu durum zaman yönetimini, dikkat dağıtıcı unsurların azaltılmasını ve verimli çalışma alışkanlığı kazanılmasını teşvik edebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aksu, M. (1985). Matematik öğretiminde bilgisayar kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 9(54).
- Akyürek, M. İ. (2020). Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımı ve Bağımlılığı. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2).
- Aljomaa, S. S., Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F., & Abduljabbar, A. S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155-164.
- Anshari, M., Alas, Y., Hardaker, G., Jaidin, J. H., Smith, M. ve Ahad, A. D. (2016). Smartphone habit and behavior in Brunei: Personalization, gender, and generation gap. *Computers in Human Behavior*, 64, 719-727.
- Aslan, S., & Aylaz, R. (2014). Akademisyenlerin internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunların değerlendirilmesi. *Annals of Health Sciences Research*, 3(2), 14-19.



- Aydoğdu Karaaslan, İ. ve Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullanımlarının ve gündelik iletişimlerine etkisinin araştırılması. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4548-4525.
- Bozkurt, E. & Bircan, M.A. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (5), 201-220
- Bragazzi, N. L. ve Puente, G. D. (2014). A Proposal for Including Nomophobia in The New DSM-V, *Psychology Research and Behavior Management*, 7: 155-160.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, N., Yalçın, O., Aydın, M., & Ayık, A. (2017). BÖTE öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(22), 111-125.
- Doğan, U., & Tosun, H. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 99-128.
- Eby, D. W., Vivoda, J. M. ve St. Louis, R. M. (2006). Driver hand-held cellular phone use: A four-year analysis. *Journal of Safety Research*, 37(3), 261-265. doi:10.1016/j.jsr.2006.02.003
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., & Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 923-936.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Hakoama, M., & Hakoyama, S. (2011). The impact of cell phone use on social networking and development among college student. *The American Association of Behavioral and Social Sciences*, 15, 1-20.
- Haug, S., P. Castro, R., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & P. Schaub, M. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307.
- Hoşgör, H., Tandoğan, Ö., & Hoşgör, D. G. (2017) Nomofobinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi Ve Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi: Sağlık Personeli Adayları Örneği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46): 573-595
- Jena, R.K. (2015). Compulsive Use of Smartphone and Its Effect on Engaged Learning and Nomophobia, *Smart Journal of Business Management Studies*. 11(1): 42-51.
- Jenaro, CN., Flores, M., Gomez-Vela, F., Gonzales, G., & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral and health correlates. *Addiction Research and Theory*, 15(3), 309-320.

- Kahyaoğlu Süt, H., Kurt, S., Uzal, Ö., & Özdilek, S. (2016). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin sosyal ve eğitim hayatına etkisi. *Avrasya Aile Hekimliği Dergisi*, 5, 13-19.
- Kaysi, F., Aydemir, E. ve Yavuz, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 79-92. doi:10.17336/igusb.680085
- Keskin, T., Ergan, M., Başkurt, F., & Başkurt, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinde akıllı telefon kullanımı ve baş ağrısı ilişkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 864-873.
- Koyuncu, M. K. (2020). Endüstri 4.0 Çağında Matematik Eğitimi. M. M. İnceoğlu (Ed.), *Endüstri 4.0 (Dördüncü Sanayi Devrimi) ve Eğitim içinde* (1. bs., ss. 235-262). İstanbul: Abaküs Publication.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Kwon, M., Lee, J-Y, Won, W-Y, Park, J-W, Min, J-A, Hann, C., Gu, X., Choi, J-H., & Kim, D-J. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *Plos One*, 8(2), e56936.
- Mert, A., & Özdemir, G. (2018). Yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 88-107.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Sahal, M. ve Ozdemir, A. S. (2020). Pre-service primary teachers' views and use of technology in mathematics lessons. *Research in Learning Technology*, 28(0). doi:10.25304/rlt.v28.2302
- Sırakaya, M. (2018). Ön lisans öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin akıllı telefon kullanım durumlarına göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 714-727.
- Smith, M. (2000). Redefining success in mathematics teaching and learning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5 (6), 378-386.
- Sunday, O. J., Adesope, O. O. ve Maarhuis, P. L. (2021). The effects of smartphone addiction on learning: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100114. doi:10.1016/j.chbr.2021.100114
- Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z. & Taş, U. E. (2016). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin (ATBÖ) Türk Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7 (1), 156-169.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed). Pearson Education

- Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünal, M. H. (2015). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Yen, C., Tang, T., Yen, J., Lin, H., Huang, C. ve Liu, S. (2009). Symptoms of Problematic Cellular Phone Use, Functional Impairment and Its Association with Depression Among Adolescents in Southern Taiwan, *Journal of Adolescence*, 32: 863-873.
- Yıldırım, K., Yaşar, Ö. ve Murat, D. (2016). Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Temelinde Akıllı Telefonların Eğitim Öğretim Ortamlarında Kullanılmasının ve Etkilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 72-84.
- Yusufoğlu, Ö. Ş. (2017). Boş Zaman Faaliyeti Olarak Akıllı Telefonlar ve Sosyal Yaşam Üzerine Etkileri: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (5), 2414-2434.
- Walsh, S. P., White, K. M., Hyde, M. K. ve Watson, B. (2008). Dialling and driving: Factors influencing intentions to use a mobile phone while driving. *Accident Analysis & Prevention*, 40(6), 1893-1900. doi:10.1016/j.aap.2008.07.005