

24. | 1. | 2024  
cilt | sayı | mart  
volume | issue | march

ISSN: 1303-0493  
e-ISSN: 2148 - 4929

# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

**BAİBÜEFD**

Cilt: 24 Sayı: 1

Mart 2024

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

## **SAHİBİ**

**Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI**

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

## **BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ**

**Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU**- mustafayigitoglu@ibu.edu.tr  
Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

**Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN** – can.dogan@ibu.edu.tr  
Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

**Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT** – demiray\_f@ibu.edu.tr  
Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

## **SORUMLU MÜDÜR**

**Prof. Dr. Üzeyir OK** – uzeyir.ok@ibu.edu.tr  
Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

## **BAŞ EDITÖR**

**Prof. Dr. Kaya YILDIZ**- yildiz\_k1@ibu.edu.tr  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

## **ALAN EDITÖRLERİ**

<b>Prof. Dr. A. Serkan ECE</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Adnan ALTUN</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Fatih AYDIN</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Hakan YAMAN</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Halit KARATAY</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Yusuf CERİT</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Zeki ARSAL</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Melih Derya GÜNER</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Türker SEZER</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Yavuz DURAK</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## **YAYIN KURULU**

<b>Prof. Dr. Adnan ALTUN</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ</b>	Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye
<b>Prof. Dr. Yusuf CERİT</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Prof. Dr. Recai AKKAYA</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR</b>	Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye
<b>Doç. Dr. Taner ATMACA</b>	Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye
<b>Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
<b>Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ</b>	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe Enst.AZERBAYCAN
<b>Dr. Dinara ASHİMOVA</b>	Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN
<b>Prof. Dr.Akmatali ALİMBEKOV</b>	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN
<b>Dr. Bayram BİLİR</b>	Semerikand State Institute of Foreign Languages. ÖZBEKİSTAN
<b>Doç. Dr. Taleh HALİLOV</b>	Nağçıvan Devlet Üniversitesi, AZERBAYCAN
<b>Doç. Dr. Serdan KERVAN</b>	Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KOSOVA
<b>Doç. Dr. Harun BEKİR</b>	Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARİSTAN

## İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ

**Doç. Dr. İbrahim UYSAL**  
**Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ**  
**Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye  
Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

## DİL EDİTÖRLERİ

**Doç. Dr. K. Vefa TEZEL**  
**Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU**  
**Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK**  
**Dr. Veli BAŞAROL**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik  
MYO. Bolu-Türkiye

**Öğr. Gör. Ali YILMAZ**  
**Arş. Gör. Esra METİN**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yab.Dil.Y.O.Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

**Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY**  
**Doç. Dr. Nurettin KARTALIOĞLU**  
**Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ**  
**Dr. Öğr. Üyesi Seda KAYA**  
**Dr. Öğr. Üyesi Gökçen TEKİN**  
**Öğr. Gör. Dr. Gülce DOĞAN**  
**Dr. Atilla DİLEKÇİ**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## DANIŞMA KURULU

**Prof. Dr. Bahri AYDIN**  
**Prof. Dr. E. Özlem YIĞIT**  
**Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

## TEKNİK EDİTÖRLER

**Doç. Dr. İbrahim UYSAL**  
**Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT**  
**Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Türker YILDIRIM**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

**Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## İLETİŞİM VE SEKRETERYA

**Bil. İşl. Gülay GÜLAY**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## HAKEM KURULU

**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)**, en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

## ADRES

**Yazışma Adresi** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
14280 Bolu-Türkiye  
**Telefon** 0 374 254 1000 / 5606  
**Faks** 0 374 253 46 41  
**E-Posta** aibuefdergi@gmail.com

## DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**'de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

**Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD);**

**TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin** (Sosyal Bilimler Veri Tabanı) taranmaktadır.



## STATISTICAL EDITORS

**Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL**  
**Assoc. Prof. Dr. A. Faruk KILIÇ**  
**Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Adıyaman Uni., Faculty of Edu. Adıyaman-Türkiye  
Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

## TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

**Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL**  
**Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU**  
**Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK**  
**Dr. Veli BAŞAROL**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational  
School, Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni. School of Foreign Languages  
Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

**Instructor Ali YILMAZ**

**Res. Assist. Esra METİN**

**Assoc. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY**  
**Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU**  
**Assist. Prof. Dr. Ömer SAVAŞ**  
**Assist. Prof. Dr. Seda KAYA**  
**Assist. Prof. Dr. Gökçen TEKİN**  
**Lecturer Dr. Gülce DOĞAN**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish  
Language Dep. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

**Dr. Atilla DİLEKÇİ**

## ADVISORY BOARD

**Prof. Dr. Bahri AYDIN**  
**Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT**  
**Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

## TECHNICAL EDITORS

**Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL**  
**Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT**  
**Assist. Prof. Dr. Çiğdem Türker YILDIRIM**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

**Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## CONTACT & SECRETARIT

**Gülay GÜLAY**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## REFEREE BOARD

**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD)**, uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

## ADDRESS

**Contact Address** Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education  
14280 Bolu-Türkiye  
**Telephone** 090 374 254 1000 / 1606  
**Fax** 090 374 253 46 41  
**E-Mail** aibuefdergi@gmail.com

## ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]** indexed and abstracted in:

**TUBITAK ULAKBIM TR Index** (Social Sciences and Humanities Database),

### **Hakem Kurulu**

**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**, en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. / Bu konuda genel bilgi için <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

### **Referee Board**

**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]** uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential. For detailed information, please click here: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

### **Telif Hakları**

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## İçindekiler/Contents

i / ix

Jenerik/Generic

### Makaleler/Articles

1-19	Oğuzhan ÇALI – Yahya DOĞAR <b>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b> A Validity and Reliability Study of Physical Education and Sports Teacher Professional Identity Scale
20-40	Nermin PUNAR ÖZÇELİK- GONCA YANGIN EKŞİ <b>A Research into the Effect of Augmented Reality-Enhanced Storybook Reading on EFL Learners</b> Artırılmış Gerçeklik ile Geliştirilmiş Hikayelerin İngilizce Öğrenenler Üzerindeki Etkisi
41-63	Yakup BURAK – Cihan SERT – Emel ÖZDEMİR <b>Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Yönetici ve Uzmanların Prososyal Davranışlarının Değerlendirilmesi</b> Evaluation of Prosocial Behaviors of Directors and Experts Employees in Special Education and Rehabilitation Center
64- 89	Elif DEMİRHAN – Başak GORGORETTİ <b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi</b> Examination of Music Literacy Levels of Pre-School Teacher Candidates
90-111	Kevser KILIÇ – Bünyamin BİRKAN – M.Abdülbaki KARACA <b>Uyarana İpucu Ekleme ve İpucunu Silikleştirmeye Öğretim Yönteminin Otizmli Öğrencinin Sözcük Okuma Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi*</b> Effect of Adding Clues to Stimulus and Fading Them Method in Teaching Word Reading to Students with Autism
112-129	Erol POYRAZ <b>An Analysis of ELF-informed Practices in ESP Coursebooks</b> ÖAİ Ders Kitaplarındaki ODİ Bilgisi Sunan Uygulamaların Bir Analizi
130 -151	Hamza Serdar TURAN – Şirin AKBULUT DEMİRCİ <b>Covid-19 Pandemisinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*</b> Investigation of Teacher Opinions on Online Amateur Piano Education for Pre-School Children During the Covid-19 Pandemic
152 -169	Eyüp YURT <b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> Examining the Relationship between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Level of Curriculum Fidelity

170-186	<p>Sonat COŞKUNER</p> <p><b>Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" Eserinin Keman Tekniği Açısından İncelenmesi ve Düzeyinin Belirlenmesi</b></p> <p>Examination of Cem Esen's "Op.64 Violin -Piano Sonatin" in terms of Violin Technique and Determining Its Level</p>
187-216	<p>Ayşegül OKUMUŞ – Ayşegül DALOĞLU</p> <p><b>A Programme Evaluation Study: The Case of English Language Teaching Programme</b></p> <p>Program Değerlendirme Çalışması: İngilizce Öğretmenliği Programı Örneği</p>
217-232	<p>Hatice Beyza ERDİNÇ ŞAŞMAZ – İbrahim H. DİKEN – Uğur Onur GÜNDEN</p> <p><b>COVID-19 Pandemisi Sürecinde Okul Öncesi Eğitime Yeni Başlayan Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumlarının İncelenmesi</b></p> <p>Investigation of The School Adaptation of Children with Special Needs Who Have Just Started Preschool Education During Covid-19 Pandemic</p>
233-251	<p>Yeliz YAZICI DEMİR – Abdullah ATLI</p> <p><b>Ders Çalışma Süresi ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki: Sınav Kaygısının Düzenleyici Rolü</b></p> <p>The Relationship Between Study Time and Exam Success: The Moderating Role of Test Anxiety</p>
252-270	<p>Pınar KILIÇ – İ.Elif YETKİN ÖZDEMİR</p> <p><b>Bir Matematik Öğretmeninin Öğretime Yönelik Üstbilişsel Bilgisi: Denk Kesirler Örneği</b></p> <p>A Mathematics Teacher's Metacognitive Knowledge of Teaching: The Case of Equivalent Fractions</p>
271-302	<p>Yusuf KOCAKAPLAN – Salih AKKAŞ</p> <p><b>Müzik Öğretmenlerinin ve Müzik Eğitimi Uzmanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri</b></p> <p>Music Teachers' and Music Education Experts' Opinions on Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Competencies</p>
303-339	<p>Hatice İlay KÖKEN – Elif SAZAK DUMAN</p> <p><b>COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi</b></p> <p>Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process</p>
340-362	<p>Ceren KILINÇOĞLU – Süleyman GÖKSOY</p> <p><b>Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki</b></p> <p>The Relationship between Teachers' Organizational Alienation, Emotional Labor, and Behaviors in the Teaching-Learning Process</p>
363-388	<p>Kadir GÜVEN – Esmâ GENÇ</p> <p><b>Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi</b></p> <p>Research on the Self-efficacy Beliefs of Teachers Working in Anatolian Highschools Towards Implementing the Constructive Approach</p>



389-411	<p>Haticetül Kübra ER – Emel KÜÇÜKALİ</p> <p><b>The Effects of Face-to-Face vs. Digital Feedback in an EFL Writing Context: Comparison of Two Turkish State Universities</b></p> <p>EFL Yazma Bağlamında Yüz Yüze ve Dijital Geribildirim Etkileri: İki Türk Devlet Üniversitesinin Karşılaştırılması</p>
412-432	<p>Sinan ARI – Musa ARI</p> <p><b>Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketim Kültürü ve Reklamcılığın İşlenişi</b></p> <p>The Processing of Consumption Culture and Advertising in Social Studies Curriculum and Social Studies Books</p>
433-457	<p>Oya ARSLAN ARMUTÇU – Mustafa KURT – Melike GENEL</p> <p><b>Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin BEP Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşleri</b></p> <p>The Opinions Of Teachers Working At Special Education And Rehabilitation Centres On The Development Process Of Individualized Education Planning</p>
458-480	<p>Tuğba OĞUZ – Burcu DUMAN</p> <p><b>Eğitim Alanında Alternatif Gerçeklik Oyunları: Sistemik Bir İnceleme ve Meta-Analiz Çalışması</b></p> <p>Alternative Reality Games in The Field of Education: A Systematic Review and Meta-Analysis</p>
481-504	<p>İrem Selin ALPER – Sena Seçil AKPINARLI – Gamze MERCAN – Pınar KÖSEOĞLU</p> <p><b>Understanding Brain Functions of Prospective Biology Teachers From An Educational Neuroscience Perspective: A Qualitative Study With A Phenomenological Design</b></p> <p>Biyoloji Öğretmen Adaylarının Eğitsel Sinirbilim Perspektifinden Beyin İşlevlerini Anlama: Olgubilim Desenli Nitel Bir Araştırma</p>
505-522	<p>Yusuf AKYIL</p> <p><b>Lise Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışmanlığı ve Rehberlik Servisi Bakış Açıları Üzerine Metaforik Bir İnceleme</b></p> <p>A Metaphorical Study on High School Students' School Psychological Counseling and Guidance Service Perspectives</p>
523-543	<p>Ayşegül ERÖZYÜREK GÜLCAN – Ayhan URAL</p> <p><b>Türkiye’de Çocuk İşçiliği Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</b></p> <p>Analysis of Graduate Thesis on Child Labor in Turkey</p>
544-562	<p>Betül OKÇU – Mustafa SÖZBİLİR</p> <p><b>Görme Yetersizliğine Sahip 6. Sınıf Öğrencilere Kavram Öğretimi: İletken ve Yalıtkan Maddeler</b></p> <p>Teaching Concepts to 6th Grade Students with Visually Impaired: Conductors and Insulators</p>
563-584	<p>Selcan YILDIZ – Müge YUKAY YÜKSEL</p> <p><b>Geçmiş Dönük Aile Öngörülemezliği, Psikolojik Belirtiler ve Psikolojik Kırılganlık Üzerine Bir Araştırma</b></p> <p>A Study on Retrospective Family Unpredictability, Psychological Symptoms and Psychological Vulnerability</p>



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 1 –19. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1171362>



### Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

A Validity and Reliability Study of Physical Education and Sports Teacher Professional Identity Scale

Oğuzhan ÇALI<sup>1</sup>, Yahya DOĞAR<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 05.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 24.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Yöntem olarak sıralı keşfedici desen kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya, Osmaniye ve Sivas illerinde görev yapan 503 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Yapı geçerliğine yönelik Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri uygulandı. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin, mesleki aidiyet ve öz aidiyet olmak üzere iki faktörden ve 9 maddeden oluştuğu, açıklanan toplam varyansın ise %56,75 olduğu görüldü. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre ise ölçeğin 9 madde ve iki faktörden oluşan yapısının uyum indekslerine uygun olduğu görülmektedir ( $\chi^2/df=1,20$ ; RMSEA=0,035; SRMR=0,04; CFI=0,97; NFI=0,90; RFI=0,85; GFI=0,96; AGFI=0,93). Ölçeğin öz aidiyet boyutunun Cronbach Alfa katsayı değeri 0,74, birleşik güvenirlilik değeri 0,81, ortalama açıklanan varyans değeri ise 0,53'tür. Mesleki aidiyet boyutunun Cronbach Alfa katsayı değeri 0,80, birleşik güvenirlilik değeri 0,86, ortalama açıklanan varyans değeri ise 0,57'dir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayı değeri ise 0,88'dir. Test-tekrar test güvenirliliği için yapılan analize göre (n=36) ölçeğin tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (r: 0,88, p<0,001). Maddelerin ayırt ediciliği %27'lik alt-üst grup karşılaştırması ile yapıldı ve sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ölçeğin beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik mesleki kimlik algısını ölçen 2 boyut ve 9 maddeden oluşan, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi, Öğretmen, Mesleki kimlik, Spor

&

**Abstract:** The aim of this research is to develop a physical education and sports teacher professional identity scale. Sequential exploratory design was used as the method. The research sample consists of 503 physical education and sports teachers working in Malatya, Osmaniye and Sivas provinces in the 2020-2021 academic year. Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were applied for construct validity. According to the results of exploratory factor analysis, it was seen that the scale consisted of two factors, professional belonging and self-belonging, and 9 items, and the total variance explained was 56.75%. According to the confirmatory factor analysis results, it is seen that the structure of the scale, consisting of 9 items and two factors, is suitable for the fit indices ( $\chi^2/df=1.20$ ; RMSEA=0.035; SRMR=0.04; CFI=0.97; NFI=0.90; RFI=0.85; GFI=0.96; AGFI=0.93). The Cronbach Alpha coefficient value of the self-belonging dimension of the scale is 0.74, the composite reliability value is 0.81, and the average explained variance value is 0.53. The Cronbach Alpha coefficient value of the professional affiliation dimension is 0.80, the composite reliability value is 0.86, and the average explained variance value is 0.57. The overall Cronbach Alpha coefficient value of the scale is 0.88. According to the analysis conducted for test-retest reliability (n=36), it was determined that the consistency of the scale was high (r: 0.88, p<0.001). The distinctiveness of the items was made with a 27% lower-upper group comparison, and as a result, it was seen that all items were discriminative. As a result, it was understood that the scale is a reliable and valid scale consisting of 2 dimensions and 9 items measuring the professional identity perception of physical education and sports teachers.

**Keywords:** Physical education, Teacher, Professional identity, Sport

**Atf/Cite as:** Çalı, O. & Doğar, Y. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeği geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-19. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1171362](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1171362)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

\* Bu makale 2. Yazar danışmanlığında yazılan 1. Yazar'ın Doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Oğuzhan Çalı, Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, oguzchali@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6521-9714

<sup>2</sup> Doç. Dr. Yahya Doğar, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, yahya.dogar@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1068-2266

## 1. GİRİŞ

Kişinin hem kendine hem de başkalarına kim olduğunu ve neler yaptığını ortaya koyma sürecinde yapmış olduğu faaliyetlerden ortaya çıkan bir yapı olarak ifade edilen kimlik (Gee, 2000), daha çocukluğumuzun ilk zamanlarında başlar ve kademeli olarak bir hayat boyu sürer. Bu süreçte kimlik, öncelikle ailedeki etkileşimlerle şekillenmektedir. Kendine güven, öz saygı ve değerlilik gibi duygularla süreç devam etmektedir ve kimlik olumlu ya da olumsuz yönde biçimlenmektedir (Karaduman, 2010). Kimlik, meslek seçiminde de insanlara yardımcı olmaktadır (Morsünbül & Çok, 2013). Kimlik kavramının bütüncül bir yapısı olsa da, “mesleki kimlik” olarak ta karşılığı vardır (Putten, 2011). Mesleki kimlik, bireylerin eğitim amaçlı mesleklerde işlerde veya becerilerde kendilerini tanımlamak için ortaya koydukları davranış ve inanışların tümü olarak nitelendirilebilir (Slay & Smith, 2011). Eski yaşantılardan ve sosyal yaşamın özelliklerinden etkilenen mesleki kimlik (Clarke, Hyde & Drennan, 2013), bireyin oluşturmuş olduğu alt kimlikleri ile birlikte, inançlarına ve öğretim uygulamalarına paralel olarak oluşmaya başlar (Putten, 2011). Dolayısıyla insanların meslek yaşamının başında mesleki kimlik oluşturmasının beklenilmesi doğru olmayacaktır. Çünkü kimlik oluşturma süreç gerektirir ve sürekli gelişim halindedir (Akmal & Miller, 2003). Alanyazında da mesleki kimliğin özelliklerine baktığımızda dengeli yapıya sahip olmadığını, farklı boyutlarda ve değişken özellik gösterdiğini ve sürekli biçimlendiğini görmekteyiz (Delahunty, 2012; Flores & Day, 2006; Kelchtermans, 1993; Zembylas, 2003).

Mesleki gelişimle doğrudan ilişkili bir kavram olarak görülen mesleki kimlik kavramı, mesleklere göre farklı bakış açılarıyla incelenmiş (Alexander, 2010; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006) ve özellikle son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan araştırmalarda da önemli bir husus olmuştur (Alsup, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009; Cohen, 2008; Trent, 2011). Öğretmenin mesleki benlik algısını tarihsel, psikolojik ve kültürel yönlerden etkileme potansiyeline sahip olan mesleki kimlik, birbiriyle uyumlu olan ve çelişen alt benlikler de içermektedir (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Durağan olmayan öğretmenin mesleki kimliği (Day & Kington, 2008), mesleğe bağlılık, mesleki motivasyon gibi özelliklerde önemli bir unsurdur. Çünkü öğretmenlerin mesleklerine yönelik kimlikleri sadece mesleklerinin teknik boyutlarıyla meydana gelmez, bununla birlikte sosyal ve kültürel çevreden de etkilenmektedir (Day, 1999). Öğretmenlerin kimlik algısına yönelik yapılmış çalışmalara baktığımızda öğretmen kimliğinin pedagojiyi ve uygulanan öğretimi etkilediği (Agee, 2004; Korthagen, 2004), bir öğretmenin algıladığı kimliğin, onun eğitim felsefesini (Mockler, 2011), mesleki olarak gelişimini, mesleki yeniliklere uyum sağlamasını ve yöntemlerini etkilediği görülmektedir (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişiminde kimliğin önemli olduğu; (Day & Kington 2008; Freese, 2006; Olsen, 2008), ancak öğretmenlerin mesleki kimliklerini ölçmeye yönelik yapılan araştırmaların az olduğu anlaşılmaktadır (Arpacı & Bardakçı, 2015; Girgin, 2016; Kavrayıcı, 2019; Köysüren, 2016).

Eğitime yönelik oluşturulan sistemler çeşitli nedenlerden dolayı sürekli değişim halindedir. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin mesleki olarak kimliklerinin araştırılmasının, süreçteki sorunları ortaya çıkaran nedenleri belirlemede önemlidir (Beijaard vd., 2000; Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006). Özellikle sağlıklı ilgili alışkanlıklar yönünden öğrenciler tarafından model alınan beden eğitimi ve spor öğretmeni (Melville & Cardinal, 1988; Whitley, Sage & Butcher, 1988) aldığı görev ve sorumluluklar açısından diğer öğretmenlere göre farklılıklar arz etmektedir (Çiçek, Kirazcı & Koçak, 1998). Beden eğitimi ve spor dersi ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik bir derstir. Bu dersin işlendiği ortam (spor salonu, okul bahçesi vb.) sınıf ortamlarından ve derste kullanılan materyallerin (top, huni, file, minder vs.) diğer ders materyallerinden farklılaşmaktadır. Bu durum beden eğitimi ve spor dersini diğer derslerden ayırmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenin öğretim faaliyetleri de hem ders içi hem de ders dışında yoğun olarak yaşandığından öğretmen-öğrenci iletişimi üst seviyede gerçekleşmektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları görev ve sorumluluklar (okul takımı çalıştırma, tören ve kutlamalar gibi etkinlikleri organize etme, müsabakalara katılma) diğer öğretmenlere göre fiziksel olarak daha çok yorulmalarına neden olmaktadır (Çiçek vd., 1998). Bu gibi görev ve sorumluluk beden eğitimi ve

spor öğretmenlerini diğer öğretmenliklerden ayırmaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretimde önemli yeri olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ortaya koyabilecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur.

### **1.1. Araştırmanın amacı ve önemi**

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişiminde kimliğin önemli olduğu, yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Day & Kington, 2008; Freese, 2006; Olsen, 2008). Bir öğretmenin algıladığı mesleki kimlik, onun eğitim felsefesini (Mockler, 2011), mesleki gelişimini, mesleki değişikliklere uyum sağlamasını ve kendi alanındaki yeni fikirleri uygulamadaki istekliliğini etkileyebildiği belirtilmiştir (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Ayrıca mesleki kimliğin yalnızca uygulama sürecinde değil, öğretmen eğitimi programlarının planlanmasında ve uygulanmasında da oldukça önemli etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Lamote & Engels, 2010). Dolayısıyla geliştirilecek olan bu ölçek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ortaya koyarak, bu öğretmenlerin mesleki gelişimleri, mesleki değişikliklere uyum algıları ve eğitime yönelik felsefeleri hakkında bilgiler verecektir. Genel olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısını ölçen çeşitli ölçekler literatürde mevcuttur. İlgör (2019), İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçmek için Beijaard vd. (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Ölçeğini” Türkçeye uyarlamıştır. Ölçekte öğretmen mesleki kimliğine etki ettiği düşünülen teorik çerçeve üzerinde durulduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinali, genel olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olmasına karşın Türkçeye uyarlaması yapılırken gerekli analizler için sadece İngilizce öğretmenlerinde veri toplandığı görülmektedir. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından uyarlaması yapılan bir başka ölçek ise “meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği”dir. Alt boyutlara bakarak öğretmen kimliğinin gelişimsel ve sosyal psikoloji açısından ele alındığını söylenebilir. Mesleki kimliğin tanımına baktığımızda ömür boyu devam eden bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Beijaard vd., 2004). Bu nedenle meslek öncesi dönemde öğretmen kimliği algısının ölçülmesi ve yorumlanması, öğretmen kimliğinin tam olarak anlaşılması noktasında yeterli olmayabilir. Bu açıdan bakıldığında mesleki süreç içerisinde mesleki kimlik algısı ölçmesi ve sadece beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçmeye yönelik olması bu ölçme aracını diğer ölçme araçlarından farklı kılmaktadır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Araştırmada karma yöntemlerinden Sıralı Keşfedici Desen kullanıldı. Önce nitel veriler toplanıp analizler yapıldı, sonra nicel veriler toplanıp analizler yapıldı (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell, 2013). Sıralı keşfedici desen ölçme aracı geliştirilmede kullanılabilir bir yöntemdir (Creswell, 2005).

### **2.2. Araştırmanın çalışma grubu**

Evreni 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 33.358 (EBS, 2020) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinin nitel veri toplama kısmında Sivas'ta görev yapan 26 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile çalışıldı. Nitel kısımda örneklem sayısı belirlenirken, elde edilecek verinin içermiş olduğu bilgi miktarına bağlı kalınmıştır (Lewis, 2015). Verilerin doyuma ulaştığı ve tekrar edilmeye başladığı noktada veri toplama sonlandırılmıştır (Denzin & Lincoln, 2008). Bu durumdan dolayı nitel kısımda örneklemi 26 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel kısımda örneklem belirlenirken küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntemde örneklem, evren genişliği çok büyük ve birimler geniş bir coğrafi alana yayılmış olduğundan, evrendeki kümelerden rastgele seçim yapmak suretiyle oluşturulmaktadır (Özdamar, 2001). Ülkemizdeki her bir şehir küme kabul edilmiştir ve rastgele seçilen Malatya, Sivas ve Osmaniye illerinde araştırma yapılmıştır.

Bu illerde görev yapan ve rastgele örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen 503 beden eğitimi ve spor öğretmeni örnekleme dâhil edildi. Rastgele örnekleme yöntemi, tesadüfen ve sistematik olarak seçilen durum örneklerinin, yapılan araştırma amacı doğrultusunda tasnif edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Marshall & Rossman, 2014). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için Sivas ilinde görev yapan 279, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise Malatya ve Osmaniye illerinde çalışan 162 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile çalışılmıştır. AFA için en az 50 örneklem olması (Kalaycı, 2006), DFA için ise, bazı kaynaklarda madde sayısına göre örneklem belirlenmesi gerektiği belirtilmesine rağmen genel olarak 150 örneklemin uygun olduğu görülmüştür ve 150 beden eğitimi ve spor öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir (Anderson & Gerbing, 1984; Boomsma, 1985; Muthen & Muthen, 2002). Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik dağılım aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1.***Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

	Gruplar	N (AFA)	% (AFA)	N (DFA)	% (DFA)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	187	67,0	116	71,6
	Kadın	92	33,0	46	28,4
<b>Şehir</b>	Malatya	-	-	71	43,9
	Sivas	279	100	91	56,1
<b>Görev Yeri</b>	Ortaokul	180	64,5	92	56,8
	Lise	99	35,5	70	43,2
	1-5 Yıl	34	12,2	40	24,7
	6-10 Yıl	102	36,6	46	28,4
<b>Görev Yılı</b>	11-15 Yıl	78	28,0	29	17,9
	16-20 Yıl	33	11,8	17	10,5
	21 Yıl ve üzeri	32	11,5	30	18,5

**2.3. Veri toplama aracı geliştirme süreci**

Ölçek geliştirme süreci bazı aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle literatür taraması yapılır veya nitel veri toplanır ve buna bağlı olarak madde havuzu meydana getirilir. Sonrasında maddeler için alanda uzman kişilere sunulur ve taslak ölçeğin pilot olarak uygulaması yapılır. Son aşamada ölçek üzerinde analizler yapılır (Şeker & Gençdoğan, 2014; Cohen & Swerdlik, 2013). Bu süreçte de öncelikle literatür araştırması yapıldı ve bu alandaki benzer çalışmalar incelendi (Arpacı & Bardakçı, 2015; Girgin, 2016; İlgör, 2019; Kavrayıcı, 2019).

**2.4. Verilerin analizi**

Madde havuzu oluşturmak için nitel yöntemlerden durum çalışması deseni kullanıldı. Bu desen, görüşme yapılarak derinlemesine bilgi toplamaya olanak verdiği için tercih edilmiştir (Creswell, 2013). Elde edilen nitel verilerin analizinde tematik kodlama ve betimsel analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanıldı. Bu formül araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapması durumunun olanaksız olmasından dolayı tercih edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Bundan dolayı veri seti üzerinde yapılan kodlamalar başka araştırmacılar tarafından kontrol ettirilerek tekrar kodlanması sağlanmıştır. Güvenirliği sağlanmış olan maddelerin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla Lawshe tekniği kullanıldı ve bu tekniğin gerektirdiği şekilde istatistik alanında uzman 12 kişinin görüşü alındı. (Veneziano & Hooper, 1997). Faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizine başvuruldu. Analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygun hale getirmek için uç değerler kontrol edildi (Kalaycı, 2006). Bu kontrol maddelere ilişkin değerlerin z puanlarına dönüştürülmesiyle yapıldı (Tabachnick & Fidell, 2007). Oluşan standart puanların -2,71 ile 3,18 aralığında olduğu görüldü ve uç değere rastlanmadı. Maddelerin tekli normallik varsayımını belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler  $\pm 1$  aralığında olduğundan tüm maddelerin tekli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür (Çokluk, vd., 2010). Verilerin faktör analizine uygunluğu için, Kaiser Meyer Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik

testi kullanıldı. Boyut yapısı için ise, Temel Eksen Faktör analizi uygulandı (Tabachnick & Fidell, 2013). Oluşan yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapıldı. Doğrulayıcı faktör analiz yöntemi bize değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan model ile verilerin, uyum oranlarıyla ilgili detaylı istatistikler ortaya koyan yöntemdir (Sümer, 2000). Güvenirlik durumunu belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı, birleşik güvenirlik (Composite Reliability), ortalama açıklanan varyans (AVE), Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV) ve Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV), test-tekrar test yönetimi ve madde-toplam puan korelasyon yöntemi kullanıldı.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.08.2022

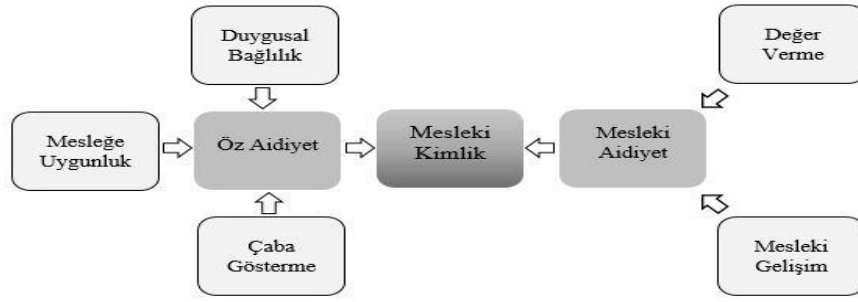
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 15/6

## 3. BULGULAR

### 3.1. Ölçek taslağı için nitel veri toplama

Bu aşamada veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanıldı. Bu desen, araştırmacının gerçek yaşam veya herhangi bir zaman içinde bazı sınırlandırılmış durumlarla ilgili gözlem, görüşme, çeşitli materyaller ve raporlar yöntemlerle derinlemesine bilgi topladığı bir çalışmadır (Creswell, 2013). Sivas ilinde görev yapan 26 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle, duruma göre online ve yüz yüze olacak şekilde görüşmeler yapıldı. Bu verileri analiz ederken tematik kodlama yöntemi ve betimsel analiz yöntemi kullanıldı (Bilgin, 2014). Analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algısına yönelik 27 kodlama yapıldı ve bu kodlamalar 5 kategori ve 2 tema altında toplandı (Şekil 1).

Yapılan analizin güvenilrlik hesaplamasında, Miles ve Huberman'ın önermiş oldukları formül kullanıldı ve kodlamaların farklı bir istatistikçi tarafından yapılması istendi. Bağımsız araştırmacının yaptığı kodlamalar ile yaptığımız kodlamalar karşılaştırıldı ve görüş birliği ile görüş ayrılığı olan kodlamalar tartışıldı. Sonuç olarak 23 kodlamada görüş birliği, 4 kodlamada görüş ayrılığı meydana geldi ve bu 4 madde ölçekten çıkarıldı. Uygulanan formül sonucunda (görüş birliğine varılan madde sayısı / (görüş birliğine varılan madde sayısı + görüş ayrılığına düşülen madde sayısı) = güvenirlik) elde edilen uyum oranı 0,85'tir ( $23/23+4=0,85$ ). 0,70'in üzerinde olan uyum oranı güvenilir olarak kabul görmektedir (Miles & Huberman, 1994). 23 kodlama üzerinden yapılan analizde oluşan kategoriler duygusal bağlılık, mesleğe uygunluk, çaba gösterme, değer verme ve mesleki gelişimdir. Bu kategoriler “öz aidiyet” ve “mesleki aidiyet” temaları altında toplanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Mesleki kimliği oluşturan kategoriler ve temalar

### 3.2. Ölçek taslağının oluşturulması ve kapsam geçerliliği

Yapılan 23 kodlama soru halinde yazılarak 23 maddelik ölçek taslağı oluşturuldu. Oluşan taslak ölçeğin kapsam geçerliliğini analiz etmek için Lawshe tekniği kullanıldı ve alanda uzman 12 kişinin görüşüne başvuruldu (Yurdugül, 2005). Bu teknikte görüşü alınan uzman kişi sayısı ile belirlenen, kapsam geçerlik oranını (KGO) geçemeyen maddeler ölçekten çıkarılır. Tekniğe göre  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde, 12 uzman görüşüne başvurulduğunda kapsam geçerlilik oranının 0,56 değerinden yüksek olması gerektiği belirtilmiştir (Veneziano & Hooper, 1997). Bu nedenle 0,56 değerini geçemeyen 3 madde (10, 16 ve 20) ölçekten çıkartılmıştır. Kalan 20 madde ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir ve ters madde bulunmamaktadır.

### 3.3. Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA'ya başvuruldu. Bu analiz öncesinde ölçek taslağı, 287 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulandı. Analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygun hale getirmek için uç değerler kontrol edildi. Bu kontrol maddelere ilişkin değerlerin z puanlarına dönüştürülmesiyle yapıldı (Tabachnick & Fidell, 2007). Örneklem sayısı 100'den fazla olduğu için referans aralık olarak  $\pm 4$  arası kabul edildi (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Oluşan standart puanların -2,71 ile 3,18 aralığında olduğu görüldü ve uç değere rastlanmadı. Maddelerin tekli normallik varsayımını belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler  $\pm 1$  aralığında olduğundan tüm maddelerin tekli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür (Çokluk, vd., 2010). 20 maddenin faktör analizine uygunluğu için, Kaiser Meyer Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik testi kullanılmıştır. Boyut yapısını ortaya koymak için, Temel Eksen Faktör (Principal Axis Factoring) analizi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Temel eksen faktör analizine paralel olarak, ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve ortaya çıkan faktör yükleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda faktör yük değeri 0,32 ve altında kalmış olan maddeler ve madde toplam korelasyon değeri 0,30 ve altında kalmış olan maddeler zayıf madde olarak nitelendirildiğinden (Worthington & Whittaker, 2006) ve zayıf maddelerin ise ölçekten çıkartılması gerektiğinden (Field, 2009), faktör yükü zayıf olan 11 madde, ölçek taslağından çıkartılmıştır. Kalan maddeler üzerinden yapılan Kaiser Meyer Olkin Katsayısı ve Bartlett Küresellik Test sonuçları aşağıdadır.

Tablo 2.

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı		0,875
	Ki-kare	1071,712
Barlett Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi (df)	36
	Significant	0,000

Tabloyu incelediğimizde Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının 0,87 olduğu ve Bartlett Küresellik test sonucunun  $p<0,05$  düzeyde istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yaklaşık olarak Chi-Square

değeri 1071,71, serbestlik derecesi ise 36'dır. Sonuçlara göre veriler faktör analizine uygundur. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde elde edilen değerler aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

**Tablo 3.**

*Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları*

Madde No	Öz Aidiyet Boyutu	Mesleki Aidiyet Boyutu	Açıklanan Varyans (%)
Madde 3	0,832	-	
Madde 2	0,798	-	45,450
Madde 5	0,790	-	
Madde 1	0,701	-	
Madde 9	-	0,733	
Madde 10	-	0,728	
Madde 6	-	0,695	11,301
Madde 7	-	0,652	
Madde 8	-	0,631	
<b>Açıklanan Toplam Varyans (%)</b>			<b>56,751</b>

Tablodaki faktör yük değerlerine baktığımızda, 3., 2., 5. ve 1. maddelerin öz aidiyet alt boyutunu oluşturduğunu 9., 10., 6., 7. ve 8. maddelerin, mesleki aidiyet alt boyutunu oluşturduğu görülmektedir. Öz aidiyet alt boyutunda 4 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0,70-0,83 arasındadır. Mesleki aidiyet alt boyutunda ise 5 madde bulunmakta olup, bu maddelerin faktör yük değerleri ise 0,63 – 0,73 arasındadır. Açıklanan varyans oranları; öz aidiyet alt boyutunda %45,45, mesleki aidiyet alt boyutunda ise %11,30'dur. Toplam varyans oranının ise %56,75 olduğu görülmektedir. Birden fazla faktöre sahip ölçekler de açıklanan varyans oranının %50 oranından yüksek olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu durumda ölçeğin açıklanan toplam varyans oranının istatistiksel olarak yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Faktör sayısına karar vermek amacıyla kullanılması önerilen ve Horn (1965) tarafından geliştirilen bir başka yöntemde paralel analiz yöntemidir. Bu yöntem gerçek veri setine ilişkin özdeğerler ile bu veriye paralel olarak rastgele üretilen veri setinin özdeğerlerinin karşılaştırılmasıyla yapılmaktadır.

**Tablo 4.**

*Paralel Analiz Sonuçları*

Faktörler	Gerçek Veri Özdeğerleri	Rastgele Özdeğerlerinin Ortalaması	Rastgele Özdeğerlerinin %95'i
Faktör 1	4,191	1,458	1,154
Faktör 2	1,241	1,157	1,119

Paralel analiz yönteminde gerçek veri setindeki özdeğerlerin, rastgele üretilen veri setindeki özdeğerlerden büyük olması durumunda faktörün anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (Horn, 1965). Tablo incelendiğinde gerçek veri setindeki iki faktöre ait özdeğerin rastgele üretilen veri setindeki özdeğerden büyük olduğu görülmektedir. Bu da anlamlı faktör sayısının iki olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Doğrulamalı faktör analizi (DFA)

Doğrulamalı faktör analiz yöntemi bize değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan model ile verilerin, uyum oranlarıyla ilgili detaylı istatistikler ortaya koyan yöntemdir (Sümer, 2000). Bu analiz için uygun olan örneklem büyüklüğünün bazı kaynaklarda 150 kişi, (Muthen & Muthen, 2002) bazı kaynaklarda ise 200 kişi (Boomsma & Hoogland, 2011) olması gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle 9 maddeden oluşan taslak ölçek, açımlayıcı faktör analizi için uygulama yapılan örneklem grubundan farklı olarak 162 beden



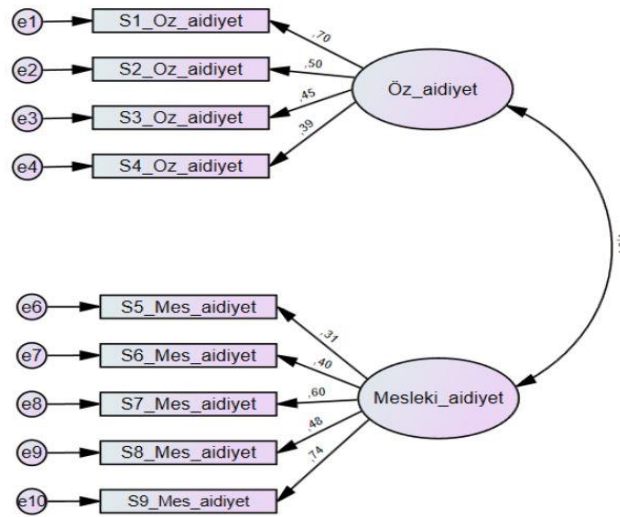
eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan örneklem grubuna uygulandı. Analiz sonucunda edindiğimiz değerler, değerlerin karşılaştırıldığı indeksler ve değerlendirmeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5.**

*DFA Model Uyum Sonuçları*

Uyum Ölçüsü	Ölçülen Değer	Uyum İndeksi	Model Uyumu
X <sup>2</sup> /sd	1,20	$0 \leq X^2/sd \leq 2df$	Mükemmel uyum
p değeri	0,021	$0,01 \leq p \leq 0,05$	Kabul edilebilir
RMSEA	0,035	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	Mükemmel uyum
RMR	0,06	$0,05 \leq RMR \leq 0,08$	Kabul edilebilir
SRMR	0,0461	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	İyi
NFI	0,90	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	Kabul edilebilir
CFI	0,97	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	İyi
GFI	0,96	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	İyi
AGFI	0,93	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	İyi
RFI	0,85	$0,85 \leq RFI \leq 0,90$	Kabul edilebilir

Tablo incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değerinin ve yaklaşık hataların karekökü (RMSEA) değerinin mükemmel uyum gösterdiği, standartlaştırılmış hata kareler ortalaması karekökünün (SRMR), karşılaştırmalı uyum göstergesinin (CFI), uyum iyiliği göstergesinin (GFI) ve düzeltilmiş uyum iyiliği göstergesinin (AGFI) iyi düzeyde olduğu, p değerinin, hata kareler ortalamasının karekökünün (RMR), normlaştırılmış uyum indeksinin (NFI) ve yeniden yapılandırma uyum indeksinin (RFI) ise kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu değerler model uyum sonuçlarının asgari şartları sağladığını göstermektedir (Atkinson, 2004; Connelly & Clandinin, 1999). Model uyum sonuçlarına göre modifikasyona gidilmemiştir. Sonuçlara göre, 2 alt boyuttan ve 9 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını söyleyebiliriz. Faktörler arası ve maddelere ilişkin standardize edilmiş değerler aşağıdaki diyagramda verilmiştir.



**Şekil 2.** Ölçeğe ilişkin iki faktörlü DFA sonuçları diyagramı

Standardize edilmiş değerler incelendiğinde faktörler arası ilişki değerinin 1,01 olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri de öz aidiyet boyutu için 0,39 ile 0,70; mesleki aidiyet boyutu için 0,31 ile 0,74 arasında değişmektedir.

### 3.5. Ölçeğin güvenirlik çalışması

Güvenirlik, ölçme aracı ile aynı şartlarda birden fazla yapılan ölçümlerin sonucunda elde edilen sonuçların kararlılığını gösterir (Öncü, 1994). Güvenirlik derecesini belirlemeye yönelik farklı yöntemler kullanılmaktadır. Ölçeğimiz için Cronbach Alfa katsayısı, test-tekrar test yönetimi ve madde-toplam puan korelasyon yöntemi kullanıldı.

#### 3.5.1 İç tutarlılık güvenirliği

İç tutarlılık güvenirliğinin ortaya konulması için öncelikle Cronbach Alfa yöntemi kullanıldı. Bu katsayının, ölçme aracındaki madde sayısının varyans değerleri toplamının genel varyans değerine oranlamasıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Özdamar, 2002). Cronbach Alfa Güvenirlik değeri, 0-1 arasında değişmektedir ve 1 değerine yaklaştıkça, güvenirlik yükselmektedir (Can, 2016). Ölçekte ayrıca yapı güvenirliği için birleşik güvenirlik CR (Composite Reliability) değerine bakılmıştır. Birleşik güvenirlik; sayıca birden fazla, heterojen, ancak benzer ifadelerin genel güvenirliğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır ve bu değerin 0.7'den büyük olması beklenmektedir (Raykov, 1998). Faktörü temsil eden maddelerin aralarında benzeşim geçerliğini sınamak için ortalama açıklanan varyans (AVE) değerlerine bakıldı. Ortalama açıklanan varyans (AVE) değerlerinin birleşik güvenirlik değerinden küçük olması ve her bir AVE değerinin ise 0,5 değerinden büyük olması beklenmektedir (Sürücü & Maslakçı, 2020). İraksak geçerlik için maksimum paylaşılan varyansın karesi (MSV) ve paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (ASV) değerlerine bakılmıştır. İraksak geçerliğin sağlandığını söyleyebilmek için MSV değerinin AVE değerinden küçük; ASV değerinden ise büyük olması (MSV<AVE; ASV<MSV) gereklidir. (Hair ve diğerleri, 2017). Analizler sonucunda elde edilen, MSV, ASV, CR, AVE ve Cronbach Alfa değerleri, aşığıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Güvenirlik ve Geçerlik Değerleri*

Alt Boyutlar	Madde No	MSV	ASV	AVE	CR	Cronbach Alfa
Öz Aidiyet	1. Madde					
	2. Madde					
	3. Madde	0,31	0,14	0,53	0,81	0,74
	4. Madde					
	5. Madde					
Mesleki Aidiyet	6. Madde					
	7. Madde	0,47	0,27	0,57	0,86	0,80
	8. Madde					
	9. Madde					
<b>Toplam Katsayı Değerı</b>						0,88

Tablo incelendiğinde, öz aidiyet boyutunun Cronbach Alfa katsayı değerinin 0,74, mesleki aidiyet boyutunun Cronbach Alfa katsayı değerinin 0,80 ve genel Cronbach Alfa katsayı değerinin ise 0,88 olduğu görülmektedir. Birleşik güvenirlik (CR) değerine baktığımızda, öz aidiyet alt boyutu için 0,81, mesleki aidiyet alt boyutu için 0,86 olduğu görülmektedir. Ortalama açıklanan varyans (AVE) değerinin ise öz aidiyet alt boyutunda 0,53, mesleki aidiyet alt boyutunda ise 0,57 olduğu görülmektedir. Maksimum paylaşılan varyansın karesi (MSV) değerinin öz aidiyet boyutunda 0,31, mesleki aidiyet boyutunda ise 0,47 olduğu görülmektedir. Paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (ASV) değerinin ise öz aidiyet boyutunda 0,14 olduğu, mesleki aidiyet boyutunda ise 0,27 olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda beden

eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeğinin kabul edilebilir seviyelerde güvenilir ve geçerli olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.5.2 Test-tekrar test yöntemi

Bu yöntem, ölçeğin aynı örnekleme aynı şartlar altında, farklı zamanlarda iki kere yapılmasıyla uygulanır (Özçelik, 1981). Bu uygulamalar sonucunda ortaya çıkan korelasyon katsayısı bize ölçeğin güvenilirlik katsayısını verir (Öncü, 1994). Ölçüm için 9 maddeden oluşan taslak ölçek, 36 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan örneklem grubuna 30 gün ara ile iki defa uygulandı. Eldeki verilerin dağılımının normal olmasından dolayı testlerden elde edilen sonuçlar arasında ilişki durumunu ortaya koymak için Pearson Korelasyon analizi kullanıldı. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Pearson Korelasyon Analizi*

Uygulama	N	$\bar{x}$	Ss	r	t
Ön Test	36	31,20	4,09	0,887	0,000*
Son Test		30,44	3,66		

\* $p < 0,001$

Tablo 7’de, iki veri grubuna ait korelasyonun değerinin 0,88 olduğu görmekteyiz. Ölçme araçlarının güvenilir sayılabilmesi için korelasyon değerinin 0,70’den yüksek olması gerekmektedir (Alpar, 2001; Balcı, 2005). Buradan hareketle ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

### 3.5.3 Alt-üst grup yöntemi ile madde analizi

Ölçme aracı geliştirmede, maddeler ile ilgili analiz türlerinden biri de madde ayırt edicilik analizidir. Ölçme aracına ilişkin Alt-Üst Grupların Madde Ortalamaları ve Ayırt Edicilik İndeksleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Alt-Üst Grupların Madde Ortalamaları ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde No	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	Sh $\bar{x}$	t	p
1. Madde	Üst grup	44	4,81	0,39	0,05	7,283	0,000*
	Alt grup		3,22	1,39	0,21		
2. Madde	Üst grup	44	4,59	0,75	0,11	4,908	0,000*
	Alt grup		3,29	1,57	0,23		
3. Madde	Üst grup	44	4,36	0,91	0,13	5,502	0,000*
	Alt grup		3,00	1,36	0,20		
4. Madde	Üst grup	44	4,38	0,80	0,12	5,524	0,000*
	Alt grup		2,97	1,45	0,21		
5. Madde	Üst grup	44	4,40	0,92	0,13	3,690	0,000*
	Alt grup		3,34	1,68	0,25		
6. Madde	Üst grup	44	4,34	1,14	0,17	5,137	0,000*
	Alt grup		2,95	1,38	0,20		
7. Madde	Üst grup	44	4,36	0,52	0,07	5,668	0,000*
	Alt grup		3,43	1,33	0,20		
8. Madde	Üst grup	44	4,63	0,48	0,07	5,741	0,000*
	Alt grup		3,31	1,44	0,21		
9. Madde	Üst grup	44	4,75	0,48	0,07	5,470	0,000*
	Alt grup		3,52	1,40	0,21		

\* $p < 0,005$

Testten elde edilmiş puan ile oluşturulmuş olan alt ve üst grupların ortalamaları, bağımsız gruplar t testi ile incelenir. Burada, herhangi bir madde için iki grup tarafından verilen yanıtlar arasında istatistiki olarak

anlamli farklılık olup olmadığı ortaya konur. Böylece maddenin grupları ayırt etme gücü ortaya çıkmış olur (Ergin, 1995). Bu analiz için diğer analizlerde uygulama yapılan örneklem gruplarından farklı olarak 163 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışma yapıldı. Gruplar oluşturulurken elde edilen sıralamaya göre alt grupta 44 öğretmen (sıralamada altta olan %27'lik kısım), üst grupta ise yine 44 öğretmen (sıralamada üstte olan %27'lik kısım) yer almıştır. Tablo 7'ye baktığımızda yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre ölçekteki tüm maddeler için iki grup arasındaki farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,005$ ). Tüm maddelerde anlamlı farklılık, %27'lik üst gruplar lehinedir. Bu sonuçlar bize tüm maddelerin ayır edici olduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlik mesleği penceresinden baktığımızda, mesleki kimlik; bireyin kendisini öğretmen olarak nasıl algıladığı veya nasıl gördüğü ile ilgili bir durumdur (Beijaard vd., 2004). Eğitim sistemleri sürekli ihtiyaçlara, gelişmelere ve diğer nedenlere bağlı olarak değişmektedir. Bu değişim sürecinde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin incelenmesinin, süreçte ortaya çıkan sorunların altında yatan nedenleri belirlemede önemli olduğu vurgulanmaktadır (Beijaar vd., 2000; Schutz vd., 2006). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, mesleki süreçleri içerisinde karşılaştıkları veya karşılaştacakları sorunların çözümünde, mesleki kimlik algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülerek, bu ölçme aracının geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ölçek geliştirme için keşfedici sıralı desen kullanıldı. Bu yöntemle beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle görüşmeler yaparak ölçek maddelerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Nitel olarak toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda 27 kodlama yapılmış ve bu kodlamalar, "öz aidiyet" ve "mesleki aidiyet" temaları altında ele alınmıştır. Öz aidiyet teması beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendilerini mesleklerine ne derecede ait hissettikleri ile ilgiliyken, mesleki aidiyet teması, mesleklerinin kendilerine ne derece ait olduğu ile ilgilidir. Yapılan nitel analizin güvenilirliğini ortaya koymak için, Miles ve Huberman'ın önermiş oldukları formül kullanıldı ve kodlamaların farklı bir istatistikçi tarafından yapılması istendi. Yapılan ikinci kodlama karşılaştırıldığında 23 kodlama üzerinde görüş birliği, 4 kodlamada görüş ayrılığı olduğu görüldü. Görüş ayrılığı olan maddeler ölçekten çıkarıldı. Ortaya çıkan 23 kod nicel maddelere dönüştürülerek ölçek taslağı oluşturulmuştur. Oluşan taslak ölçeğin kapsam geçerliliğini analiz etmek için Lawshe tekniği kullanıldı ve alanda uzman 12 kişinin görüşüne başvuruldu (Yurdugül, 2005). Bu teknikte görüşü alınan uzman kişi sayısı ile belirlenen, kapsam geçerlik oranını (KGO) geçemeyen maddeler ölçekten çıkarıldı. Kalan 20 madde ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir ve ters madde bulunmamaktadır. 20 maddeden oluşan ölçek taslağı 287 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulandı. Analizler sonucunda faktör yük değeri 0,32'nin altında olan ve farklı faktörlerde olup, faktör yük değerleri arasında en az 0.10'luk faktör yükü değeri kadar fark bulunmayan 11 madde, taslak ölçekten çıkarıldı (Field, 2009). Çıkarılan 11 maddenin benzer nitelikte olmasından veya maddelerin net ve anlaşılır olmamasından kaynaklı birden fazla değişkeni ölçtüğü düşünülmektedir. Kalan maddeler üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yükü değerlerinin 0,63-0,83 arasında olduğu, ölçeğin geneline ait açıklanan varyansın ise %56,75 olduğu görüldü. Bu sonuçlar ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için hazır olduğunu ortaya koymaktadır (Osborne & Costello, 2009; Yong & Pearce, 2013). Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin model uyum sonuçlarının asgari şartlara uyduğu görülmüştür ( $\chi^2/df=1,20$ ; RMSEA=0,035; SRMR=0,04; CFI=0,97; NFI=0,90; RFI=0,85; GFI=0,96; AGFI=0,93). İç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alfa analizi yapıldı ve ölçeğin geneline ait katsayının 0,88 olduğu görüldü. Birleşik güvenilirlik (CR) değerine baktığımızda, öz aidiyet alt boyutu için 0,81, mesleki aidiyet alt boyutu için 0,86 olduğu görülmektedir. Ortalama açıklanan varyans (AVE) değerinin ise öz aidiyet alt boyutunda 0,53, mesleki aidiyet alt boyutunda ise 0,57 olduğu görülmektedir. Maksimum paylaşılan varyansın karesi (MSV) değerinin öz aidiyet boyutunda 0,31, mesleki aidiyet boyutunda ise 0,47 olduğu görülmektedir. Paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (ASV) değerinin ise öz aidiyet boyutunda 0,14 olduğu, mesleki aidiyet boyutunda ise 0,27 olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda elde edilen

değerler dikkate alındığında yapıların birleşme geçerliğini sağladığı söyleyebiliriz (Raykov, 1998; Sürücü & Maslakçı, 2020). Korelasyon katsayısı için test-tekrar test analizi tercih edildi. Ölçek 36 beden eğitimi ve spor öğretmenine iki kere 30 gün ara ile uygulandı ve yapılan analiz sonucunda korelasyon yüksek düzeyde pozitif (0,88) olduğu görüldü. Maddelerin grupları ayırt etme gücü ortaya çıkarmak için, alt-üst grup madde ayırt edicilik analizi yapıldı. Bu analiz için diğer analizlerde uygulama yapılan örneklem gruplarından farklı olarak 163 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışma yapıldı. Uygulanan bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre ölçekteki tüm maddeler için iki grup arasındaki farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görüldü ( $p<0,005$ ). Tüm maddelerde anlamlı farklılık, %27'lik üst gruplar lehinedir. Bu sonuçlar bize tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Analizlerin sonuçları ölçeğin istatistiki olarak geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan “öz aidiyet” ve “mesleki aidiyet” boyutlarını incelediğimizde, özellikle aidiyet kavramının mesleğin kişilere sağladığı bir duygu olduğunu görmekteyiz (Goode, 1957). Meslek sayesinde kişiler bir gruba üye olma veya bir gruba kendini ait hissetme gibi duyguları yaşamaktadırlar. Mesleklerin ortaya çıkması ve bir süre devam ettirilmesi beraberinde o mesleğe özgü mesleki kimliği ortaya çıkarmaktadır (Chreim, Williams & Hining 2007). Öğretmenlik mesleğine yönelik kimliği incelediğimizde ise öğretmen mesleki kimliğinin, öğretmenlerin mesleğe aidiyetleri ile alakalı olduğunu ifade edildiğini görmekteyiz (Luehmann, 2007). Bu bilgiler ışığında ortaya çıkan boyutlarında alan literatüründe karşılığının olduğunu söyleyebiliriz. Öz aidiyet boyutu beden eğitimi ve spor öğretmenin kendisini yapmış olduğu mesleğe ne derecede uygun gördüğünü, duygusal olarak mesleğine bağlılığını ve mesleği ile ilgili göstermiş olduğu çaba ile alakalıdır. Mesleki aidiyet boyutu ise beden eğitimi ve spor öğretmenin yapmış olduğu mesleğe ne derecede değer verdiği ve mesleğin kendisine ne derecede uygun olduğu ile alakalıdır.

Sonuç olarak geliştirilen beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeğinin tüm eğitim kademelerinde ve okul türünde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenin mesleki kimlik algısını ölçmek için uygulanabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışma Malatya, Osmaniye ve Sivas illerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu nedenle farklı örneklemelere uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının zenginleştirilmesi önerilebilir.

## Kaynakça/Reference

- Agee, J. (2004). Negotiating a teaching identity: An african american teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record*, 106, 747-774.
- Akmal, T., & Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a us secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education*, 19, 409-420.
- Alexander, C. S. (2010). Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *Maryland Law Review*, 70, 465-474.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 687-719.
- Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30, 379-394.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Boomsma, A. (1985). Nonconvergence, improper solutions, and starting values in LISREL maximum likelihood estimation. *Psychometrika*, 50, 229-242.
- Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). *The robustness of lisrel modeling revisited*. In R. Cudeck, S. du Toit, & D. Sörbom (Eds.), *Structural equation models: Present and future. A festschrift in honor of karl jöreskog* (pp. 139-168). Scientific Software International.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chreim S., Williams B. B. & Hinings C. B. (2007). Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity. *Academy of Management Annals*, 50, 1515-1539.
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). *Professional identity in high education*. In Kehm, B. M., & Teichler, U. (Eds.). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer.
- Cohen, J. L., (2008). That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers And Teaching Theory And Practice*, 14, 79-93.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş*. Tavşancıl, E. (Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. College Press.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (3rd ed.). Sage Publication.
- Çiçek, Ş., Kirazcı, S., & Koçak, S. (1998). Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni profili: Demografik nitelikler, yaşam tarzı ve çalışma ortamı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 9, 32-42.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, 601-616.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16, 7-23.
- Delahunty, J. (2012). 'Who am i?': Exploring identity in online discussion forums. *International Journal of Educational Research*, 53, 407-420.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. Sage Publishing.
- EBS. (2020). Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı. [Çevrim-içi: [https://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz2021/Egitime\\_Bakis\\_2020.pdf](https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Egitime_Bakis_2020.pdf)], Erişim tarihi: 20.02.2020.
- Ergin, D. E. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS*. Sage Publications.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110-119.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Educational Research*, 25, 99-125.
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliği*. [Doktora tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, 22, 194-200.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling*. Thousand Oaks.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- İlgör, B. (2019). The relationship between english teachers' professional identity perceptions and self-efficacy beliefs. [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *Faktör analizi. SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal of Yaşar University*, 17, 2886-2899.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik alguları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 29, 77-97.
- Köysüren, D. A. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3-18.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health Promotion Practice*, 16, 473-475.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91, 822-839.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Melville, S. B., & Cardinal, B. J. (1988). The problem: Body fatness within our profession. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59, 85-95.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17, 517-528.
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2013). Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: Seçeneklerin saplantılı araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, 232-244.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2002). How to use a monte carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 599-620.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35, 23-40.
- Osborne, J. W. & Costello, A. B., (2009), Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Pan-pacific Management Review*, 12, 131-146.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM-Eğitim Yayınları.
- Özdamar, K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik* (4. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (4. Baskı). Kaan Kitabevi
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49, 235-262.
- Putten, S. V. (2011). *Professional mathematics teacher identity in the context of preservice training*. [Doctoral dissertation]. University of Pretoria.
- Raykov, T. (1998). Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. *Applied Psychological Measurement*, 22, 375-385.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64, 85-107.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49-74.
- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8, 2694-2726.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publication.



- Trent, J. (2011). 'Four years on, i'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching theory and practice*, 17, 529-543.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of healthrelated questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21, 67-70.
- Whitley, J. D., Sage, J. N., & Butcher, M. (1988). Cardiorespiratory fitness. Role modelling by physical education instructors. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59, 81-84.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9, 79-94.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül 28-30). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. [Sözlü bildiri]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Türkiye
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213-238.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Identity emerges from the activities a person does in the process of revealing who he is (Gee, 2000). Identity helps people choose a profession (Morsünbül & Çok, 2013). Although identity has a holistic structure, it also has a counterpart "professional identity" (Putten, 2011). Vocational identity is the set of behaviors and beliefs that individuals put forward to define themselves in professions, jobs, or skills (Slay & Smith, 2011). Professional identity, influenced by past experiences and the characteristics of social life (Clarke, Hyde & Drennan, 2013), begins to form in parallel with the individual's beliefs and teaching practices, along with the sub-identities he has created (Putten, 2011). The concept of professional identity has been examined from different perspectives according to professions (Alexander, 2010; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006) and has become an important issue in research on the teaching profession (Alsup, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009; Cohen, 2008; Trent, 2011). When we look at the research conducted in this field, it is seen that teacher identity affects pedagogy and applied teaching (Agee, 2004; Korthagen, 2004), and the identity a teacher perceives affects his or her educational philosophy (Mockler, 2011), professional development, adaptation to professional innovations and methods (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Therefore, identity is important in the professional development of teachers; (Day & Kington 2008; Freese, 2006; Olsen, 2008), but it is understood that there are few studies on measuring teachers' professional identity (Arpacı & Bardakçı, 2015; Girgin, 2016; Kavrayıcı, 2019; Köysüren, 2016). Education systems are constantly changing for various reasons. Investigating the professional identity of teachers in this process is important in determining the reasons for the problems in the process (Beijaard et al., 2000; Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006). In particular, physical education and sports teachers (Melville & Cardinal, 1988; Whitley, Sage & Butcher, 1988), whom students take as a model, differ from other teachers in terms of the duties and responsibilities they undertake, the environment in which lessons are held, and the materials used in the lesson. (Çiçek, Kirazcı & Koçak, 1998). These situations distinguish physical education and sports teachers from other teachers. For this reason, a measurement tool was needed that could reveal the professional identity perception of physical education and sports teachers, who have an important place in education and training.

### 2. METHOD

In the research, Sequential Exploratory Design, one of the mixed methods used in developing the measurement tool, was used (Creswell, 2005). When determining the sample of the qualitative part, the amount of information contained in the data to be obtained was adhered to (Lewis, 2015). Data collection was terminated at the point where the data reached saturation and began to be repeated (Denzin & Lincoln, 2008). Due to this situation, the sample in the qualitative part consists of 26 physical education and sports teachers. Cluster sampling method was used in the quantitative part (Özdamar, 2001). Each city was considered a cluster and a total of 503 physical education and sports teachers in randomly selected provinces of Malatya, Sivas and Osmaniye were included in the sample (Marshall & Rossman, 2014). A case study design was used to create an item pool (Creswell, 2013). For the reliability of the coding, the formula developed by Miles and Huberman (1994) was used. In order to determine the content validity of the items whose reliability was established, the Lawshe technique was used and the opinions of 12 experts in the field of statistics were taken. (Veneziano & Hooper, 1997). Exploratory factor analysis was used to reveal the factor structure. To ensure the suitability of the data for factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) Coefficient and Bartlett Sphericity test were used. For the dimension structure, Principal Axis Factor analysis was applied (Tabachnick & Fidell, 2013). Confirmatory factor analysis was performed to verify the resulting structure (Sümer, 2000). Cronbach Alpha coefficient, composite reliability, average explained

variance (AVE), Maximum Shared Variance Squared (MSV) and Average Shared Variance Squared (ASV), test-retest administration and item-total score correlation method were used to determine the reliability status.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis of qualitative data, 27 codes were made and these codes were examined under the themes of "self-belonging" and "professional belonging". While the theme of self-belonging is about the extent to which physical education and sport teachers feel that they belong to their profession, the theme of professional belonging is about the extent to which their profession belongs to them. To demonstrate the reliability of the qualitative analysis, the formula suggested by Miles and Huberman was used and a consensus was reached on 23 codings. Lawshe technique was used to analyze the content validity of the draft scale and the opinions of 12 experts in the field were consulted (Yurdugül, 2005). In this technique, items that did not exceed the content validity ratio (CVR) were removed from the scale. The draft scale consisting of the remaining 20 items was applied to 287 physical education and sports teachers. As a result of the analysis, 11 items with factor loading values below 0.32 and different factors, but with no difference between factor load values of at least 0.10, were removed from the draft scale (Field, 2009). In the exploratory factor analysis conducted on the remaining items, it was seen that the factor load values were between 0.63 and 0.83, and the explained variance of the overall scale was 56.75%. These results show the suitability of the scale for confirmatory factor analysis (Osborne & Costello, 2009; Yong & Pearce, 2013). As a result of confirmatory factor analysis, it was seen that the model fit results of the scale met the minimum conditions. Cronbach Alpha analysis was performed for the internal consistency coefficient and it was found that the coefficient for the overall scale was 0.88. When we look at the combined reliability (CR) value, it is seen that it is 0.81 for the self-belonging sub-dimension and 0.86 for the professional belonging sub-dimension. The results of the analysis show that the scale is statistically valid and reliable.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:15/6

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40’dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Katkı oranı %60’dır. Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Katkı oranı %40’tır. Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar çatışması olmadığını ifade ederiz.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 20–40. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1186759>

### A Research into the Effect of Augmented Reality-Enhanced Storybook Reading on EFL Learners

Artırılmış Gerçeklik ile Geliştirilmiş Hikayelerin İngilizce Öğrenenler Üzerindeki Etkisi

Nermin PUNAR ÖZÇELİK<sup>1</sup> , Gonca YANGIN EKŞİ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 10.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 05.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** İçinde bulunduğumuz çağ beraberinde yeni teknolojileri de getirmekte ve artırılmış gerçeklik (AG) bu yenilikçi teknolojilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Son zamanlarda, AG'nin eğitim alanlarına entegrasyonuna yönelik artan bir ilgi vardır. Bugüne kadar, yabancı dil eğitimi alanındaki çalışmalar çoğunlukla AG'nin kelime öğretmek için kullanılmasına ve yine AG'nin çoğunlukla öğrenciler üzerindeki etkisine odaklanmışlardır. Ancak, AG destekli hikaye kitaplarının yükseköğrenim seviyesindeki öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ve AG'nin önceden bulunmuş olumlu etkilerinin olası nedenleri hala kapsamlı bir şekilde araştırılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma AG destekli hikaye kitaplarının İngilizce öğrenenlerin öğrenme sürecindeki etkisini öğrencilerin öznel deneyimlerinden faydalanarak daha derinlemesine anlamak ve öğrencilerin İngilizce öğrenme ve okuduğunu anlama için AR teknolojisinin kullanımına ilişkin önerilerini almayı amaçlamış ve odak grup görüşmeleri aracılığı ile nitel olarak yürütülmüştür. Bulgular, AG destekli hikaye kitabının çoklu duyuşal unsurlar yardımıyla öğrencilerin heyecanlarını artırarak merak duygusu uyandırdığı, öğrencileri hikayenin bir parçası haline getirerek hikaye ile etkileşime girmelerine olanak sağladığı, empatik düşünmeye, okumaya ve öğrenmeye daha hevesli olmalarına yardımcı olduğu, görsel ve öğretici dil kullanımı sayesinde okuduğunu anlamayı ve İngilizce öğrenmeyi geliştirdiğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Artırılmış gerçeklik, İngilizce öğretimi, Okuduğunu anlama, Yenilikçi teknoloji

&

**Abstract:** The era that we live in now brings along new technologies and augmented reality (AR) is one of these innovative technologies. Recently, there has been an increasing interest in the integration of AR into educational areas. To date, in the field of language education, the studies focused on mostly the use of AR to teach vocabulary and the effect of AR on learners in a narrow range. However, the effect of AR-enhanced storybooks on tertiary level learners' English reading comprehension and possible reasons for the before-founded positive effects of AR have still not been comprehensively investigated. Hence, the present study carried out a qualitative study with focus group interviews to get a deeper understanding of the effect of AR-supported storybooks on the learning process of English language learners with the help of their subjective experiences and to obtain students' suggestions regarding the use of AR technology for English learning and reading comprehension. The findings demonstrated that the AR-enhanced storybook increased reading comprehension and English learning, thanks to its use of visual and didactic language, arousing a feeling of wonder, interacting with the story by making the learners a part of the story, appealing to their interest, and increasing their excitement with the help of multisensory elements, and leading them to emphatic thinking and be more enthusiastic to read and learn.

**Keywords:** Augmented reality, Reading comprehension, English language teaching, Innovative technology

**Atıf/Cite as:** Punar Özçelik, N. & Yangın Ekşi, G. (2024). A research into the effect of augmented reality-enhanced storybook reading on EFL learners. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 20-40. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1186759](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1186759)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Nermin PUNAR ÖZÇELİK, Tarsus Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, nerminpunar@tarsus.edu.tr, 0000-0001-8772-0075

<sup>2</sup> Prof. Dr. Gonca YANGIN EKŞİ, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/İngiliz Dili Eğitimi, goncayangin@gmail.com, 0000-0003-3555-7258

## 1. INTRODUCTION

One of the major features of the modern era is digitalization, which has broad implications in a variety of fields, including education. Technology has already been used in education since the 1920s; it is not a recent development (Cuban, 1986, p.1). Within the following years, it has undergone lots of changes and development, and its use varied. Hence, because of digitalization, a great number of technologies have entered educational areas for several decades. One of the newest technologies in the educational area is augmented reality (AR), which is defined as the combination of virtual 3D elements with real-world elements (Azuma, 1997). AR offers numerous pros to the realm of education; it is clearly understood from the definition, as it connects the real-life environment with virtual elements by posing a great opportunity for learners to construct their knowledge on a concrete base (Liberatore & Wagner, 2021; Dargan, Bansal, Kumar, Mittal, & Kumar, 2022).

The use of AR in language education has its foundation in some theories such as Sociocultural Theory (Lantolf & Thorne, 2006, p. 59), which shows the importance of learner interactions with the environment in order to learn something new. According to Vygotsky (1978), collaboration and scaffolding are the elements of successful learning, and AR has a great feature to enable learners to collaborate with each other and their surroundings, and it is useful in terms of scaffolding (Chen, 2020), as it supports various aspects of the learning process such as allowing contextual learning, providing immersive language experience. Constructivism (Bruner, 1996; Dewey, 1916; Piaget, 1973) is another key approach in the field of AR use in language education. According to constructivism, learners construct their knowledge with the help of their own experiences in their learning processes. Here, the key term is related to the learning process which includes the meaningful learning settings, as the learners can create their knowledge in such kinds of meaningful situations with active engagement. Wang et al. (2018) claim that AR-supported learning is a part of constructivism since AR is aligned with situated and constructivist learning theory (Dunleavy & Dede, 2014), it means learners can control their own learning with active interactions with both virtual and real environments. Other aspects of the constructivist approach such as discovery-based, situation-based, problem-based learning theories influenced the AR learning process, as well.

Connectivism is another approach that influenced AR learning, as the learners can connect their beliefs, experiences, etc. with both virtual and real environments enabled by AR (Greenwood & Wang, 2018). As connectivism claims that learning occurs through connections and experiences within networks, AR can be regarded as a networked learning environment where learners engage with digital content, collaborate with peers, and interact with the language in various contexts (Zhang, Wang, & Wu, 2020). By giving students the resources, they need to interact, work together, and adjust to the continually evolving context of language learning in a digitally connected world, augmented reality technologies are consistent with connectivist ideals.

Within several years, the use of technology and especially innovative technology integration in language learning has increased enormously, and the effects of these kinds of technologies on language learning are continuously being reported by different research studies. Particularly, it has been claimed that the benefits of using AR in language education are several. First, it offers accessible learning materials with no special equipment. AR enables the understanding of abstract concepts in authentic, contextual, and situational learning environments. It also offers a collaborative and social learning environment by engaging attention, enhancing motivation, and making the learners enjoy the learning process more. It helps to develop the critical thinking and problem-solving skills of the learners and fosters self-efficacy beliefs. Lastly, it may universally be applied to any level (Blazauskas & Gudoniene, 2020).

## 2. LITERATURE REVIEW

To date, some research has been conducted to identify the effects of AR in language education in terms of several aspects. Some of the research interests connected with AR in language education are motivation, engagement, and attitudes. Redondo et al (2019) conducted an experimental study to identify the effect of AR in early childhood on English language learning, motivation, and socio-affective relations of learners. As a result of the experimental process, there was a significant improvement in motivation, learning, and socio-affective relationship in favor of the AR group. Taşkıran (2019) carried out a study to investigate the effect of AR games on university-level learners' English language learning motivation. She used a questionnaire to collect data and analysis showed that the students accepted the AR activities, they enjoyed the process, and were motivated during the process. Another study was carried out by Lee (2020), investigating the difference between an AR mobile game and a printed game in terms of their effects on student engagement and attitudes toward English language learning. 42 undergraduates participated in the study and the results showed that both groups had a similar level of engagement and positive attitudes; however, the print-game mode was more useful in students' opinions. The students reported that the print game was more useful for them to learn English.

On the other hand, there are few studies on the effect of AR on learners' reading comprehension. One of the very first studies on the related topic was carried out by Vate-U-Lan (2012). He developed a material which was a 3D reading book enhanced with the AR technology and the material was administered to 99 third graders in Thai, and the results showed that AR-enhanced 3D book contributed to the learners' learning process. Another study by Alsawat (2016) investigated the effect of AR on 59 tertiary level English learners' reading comprehension, self-efficacy, autonomy, and attitudes. The quasi-experimental study design, a reading comprehension test, a self-efficacy scale, an autonomy scale, and a questionnaire for attitudes were used in order to collect data and the data analysis showed a significant difference in terms of reading comprehension, self-efficacy, autonomy, and attitudes in favor of AR group. Bursalı & Yılmaz (2019), as well, investigated the effect of AR-enhanced reading texts on reading comprehension and learning continuity of 5<sup>th</sup> grade students and their attitudes towards AR materials. The experimental research was carried out with 89 fifth grade students in total, and the results showed that the AR group outperformed in terms of reading comprehension and learning continuity, and they were satisfied, desired, and less anxious to learn English with the help of AR. Another study was conducted by Kuru Gönen and Zeybek (2021), and they investigated the use of QR-code enhanced reading texts for comprehension of culture-specific terms of university-level learners. The results showed a positive effect in terms of comprehension. One of the most recent ones was the study by Yulian, Ruhama and Sucipto (2022) to investigate the effect of a developed AR application for reading comprehension in terms of critical thinking for critical reading activities, and that showed positive results in favor of the groups exposed to AR application. Another recent study was conducted by Ebadi and Ashrafabadi to explore the impact of AR on EFL learners' reading comprehension applying a mixed-method study design, and it was found that the children who used the AR program had increased text reading comprehension, and they enjoyed using AR preferring it to traditional reading methods.

Recently, there has been a growing number of publications focusing on AR use in foreign language education, as it was seen above, confirming that AR-enhanced materials increase the level of motivation, and engagement of learners during the learning process. Most of the present research focused on vocabulary learning and teaching, a few of them focused on reading comprehension, and the common results of these studies were the positive effects of AR on learners' engagement, motivation, achievement, and enjoyment. On the other hand, possible reasons behind the positive effect of AR use in English language learning and reading comprehension have still not been comprehensively investigated. This study set out to get a deeper understanding of the learning process of tertiary level English language learners with an AR-enhanced storybook for reading comprehension, and to get learners' suggestions concerning the use of AR technology for their English language learning and reading comprehension. The main contribution of the present study would be to fill the gap in the existing literature by focusing on the

experiences of language learners and the possible reasons of effects of AR-enhanced texts on reading comprehension, especially in tertiary level context from a qualitative point of view. A deeper understanding of the topic would be beneficial for language teachers, curriculum designers, and language learners in the process of language learning and teaching since it can be developed better and more efficient materials for language learning in the tertiary level.

The study sought to answer the following specific research questions:

1. How would tertiary level learners describe their learning process while interacting with AR-enhanced stories?
2. What are the subjective experiences and perceptions of tertiary level English learners regarding the impact of AR-enhanced storybook on their reading comprehension?
3. What are the suggestions of tertiary-level learners for the use of an AR-enhanced storybook to learn English?

### **3. METHODOLOGY**

#### **3.1. Research design**

The present study has been carried out by applying a qualitative study, including the data collecting via recorded interviews, field notes, observation lists, and images, since it is the best design to meet the needs of the present study, as it focuses on the important views and descriptions of the learners about a learning process (Dörnyei, 2007, p.37) with the help of recorded interviews and observation checklist. As a qualitative study type, the present study conducted a phenomenology research design, as it focused on the understanding of a phenomenon (Cresswell, 2013). In the present study, for the first research question, descriptive phenomenology was preferred as it was focused on obtaining a detailed and systematic description of the learners' experiences with AR-enhanced stories. For the other two research questions, interpretive phenomenology was preferred as it was aimed to explore not only the impact of AR-enhanced storybooks on reading comprehension, but also the subjective perceptions of learners, in addition to focusing on learners' suggestions, which involve their interpretations and meaning related to using AR-enhanced storybooks for language learning. According to the results of most experimental or quantitative studies, AR has lots of positive effects on language learners; however, with the help of the qualitative phenomenology research design, the possible underlying reasons will be illuminated. The collected and recorded data will be analyzed by a content analysis, which means analyzing the data to determine the presence of certain words, themes, or concepts (Cohen et al., 2007).

#### **3.2. Participants and Research Context**

The research setting consists of 185 students enrolled in a preparatory school of a state university in Turkey. All the students were distributed randomly into four groups, and the number of students who goes on the education is about 150 in total. The institution carries out a hybrid education system (the students have a chance to attend either online or face-to-face), so approximately 40 students out of 150 attend the lectures face-to-face. For the present study, they were explained the research aim and the process and asked whether they would like to participate, so 11 volunteer students were selected into two specifically formed groups by providing a purposeful sampling to take part of the study. The reason behind this is that the study is a qualitative one, and this kind of study deals with smaller participants as they are labor-intensive (Dörnyei, 2007, p.38). As in the nature of the study, there is a need to get more and more information and feedback from the students; the ones whose level of English is higher, and the ones who are more interested and willing to learn, based on their will to take part in the study, are included in this study, on a volunteer base, in order to get better information.



The students were divided into two according to their groups for focus group interviews, and the number of the students was 6 (3 female, 3 male) for the first group, and 5 (3 male, 2 female) for the second group. The age range of the students was 19-24. Their English language level was B1(CEFR) based on their language proficiency test.

### 3.3. Data collection tools

To get a deeper understanding and detailed views on the AR-enhanced storybook, a focus group interview with nine semi-structured questions is administered while taking observation checklist, consisting of seven questions, notes by the researcher during the learning process of learners. It is believed in this study that conducting focus group interviews would reveal better data as it encourages learners to talk freely about their own learning processes in a group which is interactive (Ho, 2006), and learners can inspire and challenge themselves in addition to reacting to the emerging points (Dörnyei, 2007, p.144).

The semi-structured interview questions were created by reviewing the literature under the supervision a professor in the field. The aim of these questions was to explore the participants' perceptions, experiences, and opinions about the use of AR in the context of reading and language learning. The questions were distributed as follows; two questions aimed to capture participants' overall experiences and assess the perceived utility of the AR-enhanced storybook; one question aimed to reflect on the distinctions between traditional paper-based reading and the AR-enhanced experience; one question aimed to reflect participants emotional aspects of the experience; two questions were focused on participants' perceptions of the impact of AR on their learning and comprehension; two questions aimed to uncover any challenges or issues participants encountered during the AR-enhanced reading. In total, the aim was to gather rich qualitative data than can inform the development and enhancement of AR applications for educational purposes, particularly in the context of language learning and reading.

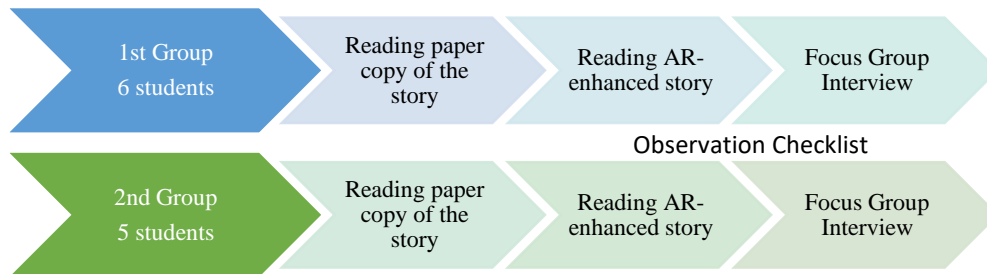
### 3.4. Material

As an AR-enhanced storybook 'Wonderscope' application designed by Within Unlimited, Inc. was used. 'Wonderscope' is an application, only used on iOS devices, designed especially to enhance reading skills of kids. It includes several AR-enhanced stories, and for this study, one of these stories was used, titled 'Clio's Cosmic Quest' as it is only the one that is free for every user. The topic of the AR-enhanced story was about tiny stardust wishing to be a bright big star to illuminate the whole universe one day.

The AR story was transcribed by the researcher to make a paper copy of it, in order to distribute it to the participants before the AR reading. The story was almost three sheets of paper long, had 1115 words and its level of language was B1 according to the CEFR, which was analyzed through a text analyzer.

### 3.5. Data collection and analysis

As a first step of the data collection process, the ethics committee approval was obtained from the university in which the study was conducted. Then, the actual data collection process was conducted in a clear order. The present study was carried out in three phases (Figure 1).

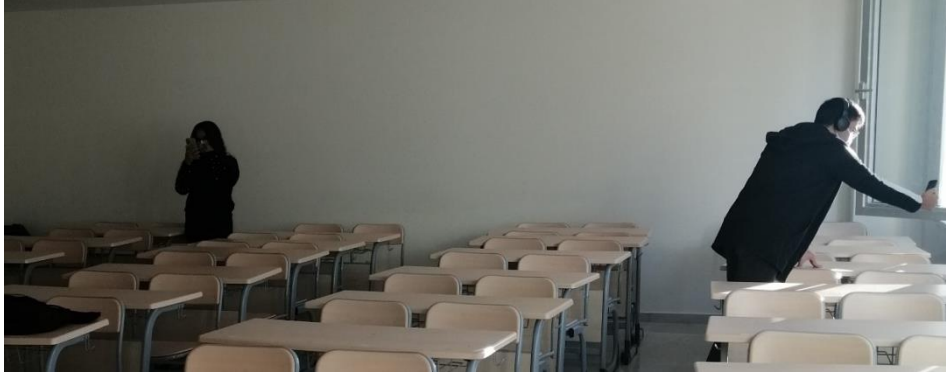


**Figure 1.** Data collection process of the study

Two groups of students participated in this study; however, they were exposed to the same process. This was done for focus groups. The grouping of the learners for focus groups and data analysis procedure were

influenced by Green and Hart (1999) as they grouped the learners into 5-6 in a group and recorded and transcribed data later.

In the first phase, the participants are handed out a paper copy of the story and asked to read it. After completing the first reading, so as to get detailed answers about the material, the learners are exposed to a small intervention, since it is believed if the learners use the material, they can explain their ideas better. In this stage, learners who do not have a smart iOS device are supplied with a device by the researcher, and the others who have it asked to download the related application on their smart iOS devices. When all the students are ready to use the material, they are asked to read the story on the application. All the students are distributed to different parts of a class, but they are all within sight of the researcher (Picture 1).



**Picture 1.** Learners' reading AR-enhanced storybook

During this stage, the researcher used an observation checklist to observe learners' exclamations, feelings, motivation, and expressions during the learning process. It was believed that using an observation technique would yield better data, as it was related to direct information coming from the learners instead of their own ideas (Dörneyi, 2007, p.178), and the results of observation would be beneficial in terms of crosschecking the learners' shared ideas on focus group interviews.

At the end of reading the story on AR application, the students were exposed to a focus group interview, which lasted almost 30 minutes. The focus group interviews were in Turkish language as it was significant that participants could understand and discuss the topic better in detail. During the focus group interviews, the researcher was the moderator of the interview, and she started the interview with an introductory part, explaining the research topic briefly, introducing AR, and explaining the reason for recording their voices, and getting their volunteer signatures to participate in the study. The researcher started to ask semi-structured interview questions prepared beforehand; however, based on the obtained answers, some more questions were added and asked about the topic.

All the focus group interviews were recorded and then transcribed in the Turkish language by the researcher; however, the selected quotations were translated into English language and back-translated into Turkish by another English language teaching expert. The selected quotations were demonstrated with the letters alphabetically (A, B, C, etc.) in the tables without giving their names. The transcription and data analysis process were administered with the help of MAXQDA, which is a qualitative data analysis software. The content analysis was done following a deductive approach based on the frequency of occurrence of codes, and themes and subthemes were generated by means of these codes. After coding and generating themes and subthemes of the transcriptions, for inter-rater agreement, content analysis tables were sent to two English language teaching experts. As the interrater reliability, which is the extent of agreement among data interpreters, is highly important for the thrustworthiness and transferability of the results of the study, the Cohen's Kappa value was calculated. As a result of the calculation of two raters'

agreement values, the Cohen's Kappa value was found 0.80, which shows the almost perfect agreement (McHugh, 2012).

### 3.6. Ethical considerations

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

#### **Ethics committee permission information:**

Name of the committee: Tarsus University, Scientific Research and Research Ethics Committee

Date of ethical review decision: 17/12/2021

Ethics assessment document issue number: 2021/38

### 3.7. Themes and subthemes

The determination of main and sub-themes of the data involved a comprehensive approach that combined deductive reasoning, guided by the overarching research questions, and inductive analysis derived from open coding. The main themes were established deductively, moving from the general to the specific, as recommended by Burns and Grove (2005). It was used a deductive method to answer the first research question by utilizing the information in the Center for Development and Learning (CDL) report. The CDL report provided a thorough explanation of learners' learning processes in the particular environment under study, acting as a basic framework. It was added an inductive component to the deductive technique to further improve the specifically and depth of the study. It was methodologically gone over the data using open code to find new concepts that were not specifically addressed in the CDL report.

The first main theme, which is related to the first research question, is 'description of the learning process', and themes under this main theme are explained one by one here. (1) Motivation: One of the key aspects of learning is the motivation, as the higher motivation the better learning is (Gardner & Lambert, 1972). (2) Attention: Attention is one of the key elements of the learning process since it plays a significant role in learners' learning. If a student is not interested in or excited about something during learning, the learning may not be effective (Thorne & Thomas, 2008). Under this theme, the words in reference to attention such as interest, excitement, appeal, and interaction were identified. (3) Memory: Retaining the information is another key aspect of the learning process, and the things about the memory systems and items are significant. Under this theme, 'permanent learning' sub-theme was used, which included keywords about memory items such as visuals, etc. (4) Language: Language, here, mentions the items used in the material during giving and receiving information (Thomas & Thorne, 2008). The sub-themes were 'visual language', which is the visual language perceived by the learners, and 'didactic language', which is related to the informative and enabling learning language in the material. (5) Organization: It is related to the organization of the material in addition to its ease of use. The sub-themes were 'inclusiveness', which is related to the materials' feature as it includes the learners in the story itself, 'effective learning', and 'easy learning'. (6) Emotions: As Krashen (1988) claims the feeling of the learners plays a significant role in learners' learning process, this theme is related to the feelings of the learners during their learning process. The sub-themes were 'emphatic thinking' and 'enthusiasm for learning'. (7) Minor Problems: These are the comments about the challenges faced by the learners during the AR-enhanced reading process.

The second main theme was the 'effects on reading comprehension' and here there were two themes, 'clarification', which is related to the comments about clarifying the comprehension, and 'retention', which is related to retaining the necessary information of the story.

The third main theme was the 'suggestions', and the themes were about the development of material and the use of material.

## 4. FINDINGS & DISCUSSION

As was claimed by Jamrus and Razali (2019) that AR technology augments the input with the help of interaction, immersion, and practicality, so it enables learners to be more engaged in the learning environment, leading to positive effects on learners. Based on this claim, the present study tries to shed more light on the effects of an AR-enhanced storybook on tertiary level learners' learning process and reading comprehension, as well as getting their suggestions for the use of AR-enhanced materials to learn English. Hence, in this section, the content analysis tables were demonstrated under each subheading related to the research questions, and all three research questions will be dealt with one by one.

### 4.1. How would tertiary level learners describe their learning process while interacting with AR-enhanced stories?

The first research question focuses on the learners' own description of their learning process while reading an AR-enhanced story. All the themes and subthemes with learners' comments were demonstrated in Table 1. The main theme 'description of the learning process' were coded under seven themes based on the learning process items reported by Thomas and Thorne (2008) in the Center for Development and Learning. Based on their reported items, the first theme was motivation. Even if there is no consensus about the definition of motivation among scholars (Dörnyei, Csizer, & Nemeth, 2006, p.9), Dörnyei (2001) reports that motivation is about the individuals' choice of action, intention, and effort to perform that action. The founder of the term 'motivation' is regarded as Robert Gardner, and he claimed different dimensions of motivation in learning. Two of the most significant dimensions of motivation were the integrative and instrumental dimensions of learning. If the learners are motivated by an instrumental reason, such as gaining a reward at the end of a task, it is defined as instrumental motivation (Gardner, 1985). On the other hand, if the learners are motivated to learn something for themselves and for their self-learning, it is defined as integrative motivation (Gardner & Lambert, 1972). Keeping this information in mind, when the findings of the present study were considered, it was seen that the AR-enhanced reading improved learners' integrative motivation. All the learners reported several times that AR reading made them more and more motivated to read and learn. One of the learners claimed as:

*"B: Reading was so enjoyable for me that I can read and play it anytime."*

As it was clear from this comment done by the learner, the use of an AR-enhanced storybook was an enjoyable process making them motivated to read. Jamrus & Razali (2019) report that reading is a boring activity for learners, but with the help of AR, learners' motivation toward reading can increase. Additionally, Küçük, Yılmaz, and Gökteş (2014) posit that learners' motivation can be increased more while learning something by means of AR applications rather than traditional methods.

So far, the finding is in line with the previous studies carried out by Vate-U-Lan (2012), Redondo et al (2019), and Taşkıran (2019) in terms of AR effect on learners' motivation. The advantage of having more motivated learners is that the teachers may apply many more ways to carry out reading lessons with the help of AR (Jamrus & Razali, 2019). However, the main aim of the present study was to get a deeper understanding of the reasons for the positive effects of AR on learners' learning process, including their motivation. The second theme was focused on 'attention'. The dimensions influencing the attention of learners were coded under this theme. According to the learners, their 'interest' was raised with the help of an AR storybook, since reading an AR storybook was a different experience for them so it was an interesting process for them. On the other hand, the process had some dimensions making them excited about the reading. Two of the learners commented about the process by supporting each other:

*"E: Following all the steps was so exciting."*

*"H: I felt so excited about what to happen at the end."*

As it can be inferred from these comments, the AR-enhanced storybook had some steps to be followed by the learners and completing the steps one by one got the learners' attention by making them excited about the story and made them wonder about the end of the story. Some of the learners also reported several times that the AR storybook was appealing and made them wonder. Mahadzir and Phung (2013) reported in their study that AR had positive effects on learners' learning and retention process as it increased their excitement of learners.

The most important sub-theme of the attention process was 'interaction'. According to the learners, the AR storybook was an interactive book, so they had a great interaction with the book and the character getting their attention. While learning a language, interaction plays a significant role. One of the learners claimed that:

*"H: Actually, I just moved around the place in the story, the main character looked into my eyes, we had chat, and we were in total interaction."*

Based on the comments done by the learners, it might be said that AR storybooks have a unique feature of making learners interact with the story and getting their attention. Silva, Roberto, and Tecihrieb (2015) reported that the integration of AR into the lessons increases the enthusiasm, willingness, and excitement of the learners while decreasing anxiety.

The other learning process item focused on in the present study is the memory, which is the effect of AR on their retention. Learners reported that the AR storybook has a good impact on their retention leading to permanent learning. In the view of learners, the combination of elements in the story, such as visuals, audio, animations, etc, affected their learning process in terms of retention. In this context, Gardner's (1983) Multiple Intelligence Theory comes to the stage, as the AR storybook appeals to various senses of learners at the same time. Multiple Intelligence Theory posits that all individuals have different bits of intelligence, for instance, visual-spatial, linguistic-verbal, bodily-kinesthetic, etc. With the help of an AR storybook, different learners can focus on different elements of the learning process, for example, a visual-spatial learner can learn with the help of images and animations in the AR storybook, or bodily-kinesthetic learners can learn with the help of body movements (as they must move during the story and to click on the screen to progress) that they need to perform during the reading. The result is in line with the studies reported by Billingham and Dünser (2012), and Bursali and Yilmaz (2019) in favor of AR effects on retention, by supporting the claims of Jamrus and Razali (2019) in terms of the positive effects of AR on learners' long-term memory.

During the language learning process, another important item is the use of language, which is the mean of giving and receiving information in a material. Under this theme, two different aspects of language have been coded; visualization, which is the visual language of items, and didactic language. Learners in the study mostly reported that visual language was one of the most important elements of the AR storybook. Two of the learners claimed by supporting each other that:

*"C: At first, when I read, I understood something different, but later I got the point after reading it on AR."*

*"H: I saw everything by myself with some visuals and I understood better."*

When learner C's sentence is considered with the combination of learner H, it may be claimed that the learners benefited from the visual language in the story by enhancing their understanding. Jamrus and Razali (2019) reported that the visual language elements, such as texts, graphics, animations, etc, could be annotated with real objects by enabling learners to visualize information in order to understand it better. Additionally, they reported that AR had the feature of combining real information with augmented visual data which leads learners to an interactive and entertaining learning process.

In addition to visual language, having a didactic language feature in an AR-enhanced storybook influenced the learners' learning process. When they were asked to tell three words about the AR storybook reading

process, almost all of them reported that it was a didactic process, since they read a story, learned new information, as well as learned new vocabulary with the help of the AR storybook.

When it comes to the organization of the learning process, the most important subtheme was the inclusiveness of the AR-enhanced storybook. One of the most significant findings of the present study is connected to this feature of the AR storybook, as all the learners reported that they felt a character in the story while reading it. A learner compared AR-enhanced storybook reading with a paper-based storybook reading with these words:

*"I: While reading something, we are just someone who reads it from outside; however, in this story I was in the story as a story character, and I lived it."*

Another learner reported that:

*"C: I was in the story, and it was the best thing."*

When the comments done by the learners are analyzed, it may be claimed that the more learners are included in the story, the better they learn. In the nature of AR-enhanced storybooks, learners got interaction with the characters, directed the story, and they became a character in the story, which made them more motivated, more activated, and more intended to learn.

With the help of this inclusiveness feature, the learning process turned into an effective learning process by means of other elements such as visuals. Fabregat, Baldiris, and Munoz (2017) reported that there were some cases getting learners' attention and offering them an effective learning environment, and visualization, interaction, and inclusiveness features of AR are some of these cases, as it was proved by the learners:

*"G: There was something making me wonder and listen carefully and think about what is going to happen... I was in the story, and it was the best thing..."*

*"B: ..., we could see even the words that we don't know how to pronounce, but it just pronounced it, so we learned it. It was so effective for me... There was a combination of visuals and audio, so it helped me keep in mind better."*

Additionally, the learners reported no difficult part of the AR-enhanced storybook reading process.

In terms of emotions, the AR-enhanced storybook reading has a unique feature of leading emphatic thinking. Empathy is defined by Rogers (1975) as to feel as if you were in someone's situation, to feeling in pain or pleased as if you were in that situation. Learners in the present study reported that they became happy with the character of the story when the character felt happy. On the other hand, they also thought that the character was real, and the situation was reciprocal. One of the learners reported that:

*"J: I felt that I had an imaginary friend, whenever I ask, need help, feel unhappy, I thought he would help me."*

It showed that the learners felt a part of the story, as was claimed before in the inclusiveness part. Additionally, these features led them to be more intended to learn by increasing their enthusiasm for learning.

*"K: Learning something just like this is a great thing, and I can learn more things with the help of these kind of apps. I just felt motivated to learn."*

When all the items were considered as a whole, it might be claimed that AR-enhanced materials got learners' attention and increased their motivation as they offered a novel, effective, interactive, and inclusive learning environment to learn English, and the reason behind these positive aspects might be the transition from traditional learning into an innovative way of the learning environment (Jamrus & Razali, 2019).

About the problems related to the AR storybook, only some minor problems were reported by the learners, which were related to the app, including the problems of finding a clear place to set the app, microphone, sound, etc. A similar finding was reported by Bacca et al. (2014) as the application's not working properly, having difficulty in accessing the augmented information, etc.

All of the findings from focus group interviews were in line with the observation notes taken by the researcher during the process, as the learners showed increased motivation, excitement, smiling, and amazed faces while reading the AR-enhanced storybook.

**Table 1.**

*Description of Learning Process with Learners' Comments*

Main Theme	Theme	Sub-theme	Comments	
Description of Learning Process	Motivation		A: I think it helped us to be more motivated to read. F: We became more motivated as it was so enjoyable. B: Reading was so enjoyable for me that I can read and play it anytime.	
			D: It was a totally different process for me, because the thing that I think at first and the thing that I've experiences later was totally different. E: It was an interesting process for me. E: Following all the steps was so exciting. H: I felt so excited about what to happen at the end.	
	Attention	Interest Excitement Appeal Interaction		D: The app was so appealing and got my attention. G: There was something making me wonder and listen carefully and think about what is going to happen.
				D: We had a conversation with Clio and the others. F: We were in interaction with the characters. H: Actually, I just moved around the place in the story, the main character looked into my eyes, we had chat and we were in total interaction. C: The character was always in interaction with me by talking to me.
				B: There was a combination of visuals and audio, so it helped me keep in mind better. E: I like watching something and watching helps me remind better. And with this app, I watched, and I learned better.
				H: I saw everything by myself with some visuals and I understood better. C: There were lots of animations and pictures. B: All the things in the story visualized in front of me with the help of pictures and animations. C: At first, when I read, I understood something different, but later I got the point after reading it on AR. J: When I see the real Nebula while reading it, and living in it, I totally understood what it is. D: The things shaped in my mind came into the existence after reading AR story. F: One of the best parts of the process is about the visuals because everything that I imagine was real in front of me.
	Memory	Permanent Learning		A, C, D, F, G, H: It was a didactic process for us. We saw lots of things at the same time. F: I was in the story so much that I was even going to jump out of window. C, E, H: I was one of the characters of the story. B, D, G: I was in the story, and it was the best thing. K: We were included in the story, and we added something from ourselves.
				I: While reading something, we are just someone who reads it from outside; however, in this story I was in the story as a story character, and I lived it. K: When we don't give any respond, the story doesn't move on. D: Because it both included us in the story, and we directed the story. A: Being a character of the story made me feel well about reading it as soon as possible. B: Teacher, we could see even the words that we don't know how to pronounce, but it just pronounced it, so we learned it. It was so effective for me. J: I am a visual learner. Before reading AR story, I tried to understand the story on paper, but after seeing the plot on AR, it was totally effective for me.
	Language	Visual Language Didactic Language		A, B, I, J: It was an easy process. We don't face with any problems.
				A: We became happy with Clio, and we felt happy when he was happy. I: We wanted to support his dream as if it was real. J: I felt that I had an imaginary friend, whenever I ask, need help, feel unhappy, I thought he would help me. H: When the character was sad, I also felt sad for him.
Organization	Inclusiveness Effective Learning Easy Learning		F: It was enjoyable in terms of various aspects, so I just wanted to learn more and more.	
			E: There was a problem while finding a place to set the app. A: I had some difficulties with my microphone and sounds. B: I don't know what the problem is, but my app just didn't response for a while once.	
Emotions	Emphatic Thinking Enthusiasm for Learning			
Minor Problems				



#### 4.2. What are the subjective experiences and perceptions of tertiary level English learners regarding the impact of AR-enhanced storybook on their reading comprehension?

It is known that AR technology used for reading skills leads to having more positive attitudes of learners toward English reading and more achievement in reading (Bacca et al, 2014). Hence, the second research question focused on the effects of AR-enhanced storybooks on learners’ reading comprehension, and the findings were analyzed under two themes: comprehension and retention.

In terms of clarification, learners reported that they understood the concepts better when they read the story in an AR-enhanced storybook. One of them claimed that:

*“H: While reading on print, I didn’t understand the story, but after reading AR story, I understood all the details and the plot of the story better.”*

When they were asked to summarize the story after AR-enhanced storybook reading, they did it well with no mistakes. They all got the idea of the transformation of a star into a solar system. Here, another important item was embodied learning, which is the combination of cognition in the brain and bodily movements. Skulmowski and Rey (2018) reported in their study that there are several interventions enabling learners to get learning items easier and appealing to their multisensory processing, and some of these interventions are gestures, physical and virtual elements, etc. With the help of an AR-enhanced storybook, learners had an opportunity to reach multisensory representations of elements leading them to grasp the idea of reading texts. One of the learners supported this claim with his words:

*“C: I didn’t understand at first, it was unclear for me. However, with the help of visuals, audios, animations on AR app, I understood the story well.”*

About the effects of AR-enhanced storybooks on learners’ retention connected to reading comprehension, learners agreed that they would remember the plot of the story in a long term.

*“I: If I had read the story only on paper, I would have remembered only a few small parts, but now with the help of AR, I could remember all details.”*

The possible reason behind this effect, again, is related to the features mentioned above, such as visual language, enhancing motivation and enthusiasm for learning, interaction, and mostly inclusiveness feature of AR-enhanced storybook. Besides, multisensory learning might be another influencing factor in the retention of learners, as with the focus on more than one sense, learners can learn and retain better (Shamz & Seitz, 2008).

**Table 2.**

*Effects of AR-enhanced Storybook on Reading Comprehension and Learners’ Comments*

Main Theme	Theme	Sub-theme	Comments
Effects on Reading Comprehension	Clarification	Enhanced learning	A, B, D, F: I understood the concepts better. C, J: The story was clearer when I read it on AR. H: While reading on print, I didn’t understand the story, but after reading AR story, I understood all the details and the plot of the story better.
		Embodied Learning	B: Everything turned into something different after AR app, because we saw the visuals, we heard the voices, and we interacted with the characters. C: I didn’t understand at first, it was unclear for me. However, with the help of visuals, audios, animations on AR app, I understood the story well. H: After interacting with AR app, I got the point of story because everything was in front of my eyes.
	Retention		I: If I had read the story only on paper, I would have remembered only a few small parts, but now with the help of AR, I could remember almost all details. A: This was like a memory for me, and I believe remembering memories is easier. B: When you are just in the story, both you learn and remember better.

### 4.3. What are the suggestions of tertiary level learners for the use of AR-enhanced storybook to learn English?

Jamrus and Razali (2019) reported that the students who were exposed to AR application to learn English reading skills were more willing to apply and use AR technology in their future English language learning process. Therefore, the third research question was about learners' suggestions for the use of AR-enhanced storybooks to learn English. In the context of the development of applications, they offered some useful things, and all their comments about the suggestions were demonstrated in Table 3. For instance, one of the learners offered that the AR storybook might be used to teach English to young children. Another one reported that the use of AR technology might be fruitful for them to practice English, as sometimes they do not have anyone to practice with. Hence, a character created by AR technology maybe a friend for them to practice speaking.

**Table 3**

*Suggestions Done by the Learners for the Use of AR-enhanced Storybook to Learn English*

Main Theme	Theme	Comments
Suggestions	Development of application	A: There should be captions to help us learn more vocabulary. G: I wish we could make the decisions. I mean, there would be two options and we could choose one of them to go on. C: When we don't understand something, they may tell it us again. H: The following of the words might be stricter. J: We could speak more, and the application could follow us in a better way.
	The perceived use of application	B: The app might be used in the language learning process of young children. It includes animations and gets students attention. They can hear how a word pronounces, in instance. I think they can learn better because they will both see and hear the story and be included in it. C: We can use this app and read this kind of story when we are alone to practice English. For example, when I am alone at home, I can practice my English with this app. We can have a chat, and when we feel bored, the app may be an imaginary friend for us. D: It might be good for us to use this kind of application while learning new words, for example, while learning fruits and vegetables, we can move around in a store. K: Lots of visuals and animations combined with our inclusiveness in a story will lead us to a better learning, so we can read more and more story with this AR technology.

## 5. CONCLUSION

Considering language education in today's conditions, it might be concluded that the integration of innovative technologies into language learning processes should be increased. Technology is such a lively thing that it develops and changes day by day, launching new and appealing versions. One of the newest innovative technologies is the augmented reality technology and its use and integration into various fields have become conspicuous. Recently, several research studies on the use of AR technology to teach English have been carried out; however, they mostly have focused on vocabulary teaching and learning, and mostly on young learners. Only limited studies have been carried out to improve the English reading comprehension of tertiary-level learners. On the other hand, the previous studies confirmed the positive effects of AR technology on learners' language learning process; nevertheless, these studies had the lack background information about the possible reasons for these positive effects of AR technology.

On the grounds of these gaps, the present study set out to find potential reasons for the positive effects of AR-enhanced storybooks on tertiary level learners' English reading comprehension, and to get their suggestions about the use of AR technology for their English language learning and reading comprehension. By carrying out a qualitative, phenomenology study with 11 tertiary level English

learners by means of focus group interviews, the study demonstrated that AR-enhanced storybooks increased learners' motivation by getting their attention with the help of visual and didactic language, appealing to them with a feeling of wonder and interaction with the characters of the story. Additionally, learners reported that they would retain the story more because of the combination of visuals, animations, and other elements, as it is in line with multisensory learning. One of the most important features of an AR-enhanced storybook, in learners' opinions, was the inclusiveness feature of the story, as they became a character in the story, making them motivated and enthusiastic to learn, arousing their emphatic thinking, and making their learning effective and permanent.

On the other hand, the tertiary level learners believed that the use of AR technology enhanced their reading comprehension by clarifying the concepts with the help of an enhanced and embodied learning process. Regarding the retention of story items, they also believed that AR-enhanced story reading would be beneficial for them to remember the plot of the story in longer terms.

Besides, concerning the suggestions for the use of AR-enhanced storybooks to learn English, they believed that the elements of the story, such as visuals, animations, and reading aloud would be beneficial for them to learn new vocabulary, and increase their comprehension. Additionally, these kinds of applications might be used to teach English to young learners and might be used to practice their own English speaking.

In terms of pedagogical implications of such a study for incorporating AR-enhanced storybooks in language learning contexts might be as follows: To improve reading comprehension, educators might use AR storybooks as an additional resource to complement traditional reading materials, so reading can be made more immersive and interesting with the help of interactive components, didactic language, and visuals of AR. Educators can also create visual and aural language learning activities by taking into account the benefits of multimodal features. Additionally, it is clear that AR-enhanced storybooks appeal to learners' interests and increase excitement; hence, educators can leverage this by incorporating technology-enhanced content that aligns with learners' interests.

As with other studies, the present study had limitations. The present study was conducted under Covid-19 pandemic circumstances, and the institution was carrying out a hybrid design to carry out the lessons, which meant the students who wanted to attend lectures online had a chance to attend online, at the same time as the students who wanted to attend in lectures face-to-face. Hence, there were limited students on the research site. Therefore, a limited number of students could participate in the study, so the findings may not be generalized. For further studies, more students could participate in the study, and more focus group interviews would be carried out to get more opinions from the learners. Additionally, the suggestions done by the learners for the present study might be taken into consideration to develop new applications and do research about the effects of the applications on various English skills of learners.

## References

- Alsowat, H. H. (2016). Breaking down the classroom walls: Augmented reality effect on EFL reading comprehension, self-efficacy, autonomy and attitudes. *Studies in English Language Teaching*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.22158/selt.v5n1p1>
- Amaia, A. M., Jorge R. L. B., Enara, A. G., & Estibaliz, B. A. (2017). An experience of the application of augmented reality to learn English in infant education. *2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2017.8259645>
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environment*, 6(4), 355-385.
- Bacca J., Baldiris J., Fabregat R., Graf S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 133-149. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.133>
- Blazauskas, T. & Gudoniene, D. (2020). Virtual reality and augmented reality in educational programs. In: Linda, D. (Ed.), *New Perspectives on Virtual and Augmented Reality* (pp. 82-94). Routledge.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Burns N. & Grove S.K. (2005) *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. Elsevier Saunders, St Louis.
- Bursali, H., & Yilmaz, R. M. (2019). Effect of augmented reality applications on secondary school students' reading comprehension and learning permanency. *Computers in Human Behavior*, 95, 126-135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.035>
- Chen, C. (2020). AR videos as scaffolding to foster students' learning achievements and motivation in EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 657-672. <https://doi.org/10.1111/bjet.12902>
- Chen, R.W., & Chan, K.K. (2019). Using Augmented Reality Flashcards to Learn Vocabulary in Early Childhood Education. *Journal of Educational Computing Research*, 57, 1812 - 1831.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Costuchen, A. L., Darling, S., & Uytman, C. (2021) Augmented reality and visuospatial bootstrapping for second-language vocabulary recall, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(4), 352-363, <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1806848>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines*. Stanford University.
- Dalim, C.S., Sunar, M.S., Dey, A., & Billinghamurst, M. (2020). Using augmented reality with speech input for non-native children's language learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 134, 44-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.10.002>
- Dargan, S., Bansal, S., Kumar, M., Mittal, A., & Kumar, K. (2022). Augmented reality: A comprehensive review. *Archives of Computational Method in Engineering*, 30, 1057-1080. <https://doi.org/10.1007/s11831-022-09831-7>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Free Press.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598876>

- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Ebadi, S. & Ashrafabadi, F. (2022). An exploration into the impact of augmented reality on EFL learners' reading comprehension. *Education and Information Technologies*, 27, 9745-9765. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11021-8>
- Fabregat, R., Munoz, H. T., & Baldiris, S. (2017). Augmented Reality Game-Based Learning: Enriching Students' Experience During Reading Comprehension Activities
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Garnder, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London.
- Green, J. & Hart, L. (1999). The impact of context on data. In: Rosaline, S.B. and Jenny, K. (Eds), *Developing Focus Group Research*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208857.n2>
- Greenwood, A.T. & Wang, M. (2018). Augmented reality and mobile learning: theoretical foundations and implementation. In: Crompton H, Traxler J (Eds), *Mobile Learning and Higher Education: Challenges in Context* (pp. 41-55). Routledge.
- Ho, D. G. E. (2006). The focus group interview: Rising to the challenge in qualitative research methodology. *Australian Review of Applied Linguistics*, 29(1). <https://doi.org/10.2104/ara10605>
- Ibrahim, A., Huynh, B., Downey, J., Höllerer, T., Chun, D., & O'donovan, J. (2018). ARbis Pictus: A Study of Vocabulary Learning with Augmented Reality. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(11), 2867-2874, Nov. 2018, <https://doi.org/10.1109/TVCG.2018.2868568>
- Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Augmented Reality in Teaching and Learning English Reading: Realities, Possibilities, and Limitations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 724-737. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6696>
- Koç, Ö., Altun, E., & Yüksel, H. G. (2021). Writing an expository text using augmented reality: Students' performance and perceptions. *Education and Information Technologies*, 1-22.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall.
- Küçük, S., Yılmaz, R.M., & Göktaş, Y. (2014). Augmented reality for learning English: Achievement, attitude and cognitive load levels of students. *Education and Science*, 39, 393-404. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3595>
- Kuru Gönen, S.İ., & Zeybek, G. (2021). Using QR code enhanced authentic texts in EFL extensive reading: a qualitative study on student perceptions. *Education and Information Technologies*, 27, 2039-2057. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10695-w>
- Lantolf J.P., & Thorne S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lee, J. (2020). Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education. *Education and Information Technologies*, 27, 743-771. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10391-1>
- Libertore, M. L. & Wagner, W. P. (2021). Virtual, mixed, and augmented reality: A systematic review for immersive systems research. *Virtual Reality*, 25, 773-799. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00492-0>
- Mahadzir, N. N., & Phung, L. F. (2013). The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. *Journal of Research & Method in Education*, 1(1), 26-38.

- McHugh, M. L. (2012, October 15). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*.  
<https://phys.org/news/2023-07-korean-team-room-temperature-ambient-pressure-superconductor.html>
- Piaget, J. (1973) *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Redondo, B., Cozar-Gutierrez, R., Gonzalez-Calero, A., & Ruiz, R. S. (2019). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. 48, 147-155. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00999-5>
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.
- Silva, M. M. O., Roberto, R., & Teichrieb, V. (2015). Evaluation of augmented reality technology in the english language field. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*, 26(1), 577.
- Skulmowski, A. & Rey, G.D. (2018). Embodied learning: Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implication*, 3. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>
- Taşkıran, A. (2019). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/2042753018817541>
- The Center for Development and Learning. (n.d.). "Understanding the learning process to effectively differentiate instruction". Retrieved from <https://www.cdl.org/understanding-the-learning-process-to-effectively-differentiate-instruction/>
- Thomas, A. & Thorne, G. (2008). *Language, learning and a place called school*. Metairie, LA: Center for Development and Learning.
- Thorne, G. & Thomas, A. (2008). *Paying attention to attention*. Metairie, LA: Center for Development and Learning.
- Vate-U-Lan, P. (2012). An augmented reality 3D pop-up book: the development of a multimedia project for English language teaching. *IEEE International Conference on Multimedia and Expo*, 890-895. <https://doi.org/10.1109/ICME.2012.79>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wang M., Callaghan V., Bernhardt J., White K., & Peña-Rios, A. (2018). Augmented reality in education and training: pedagogical approaches and illustrative case studies. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 9(5), 1391-1402. <https://doi.org/10.1007/s12652-017-0547-8>
- Yulian, R., Ruhama, U., & Sucipto. (2022). Developing Augmented Reality (AR) as assisted technology in reading based on content-language integrated learning. *Jurnal Teknologi Rendidikan*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.21009/jtp.v24i1.23626>
- Zhang, D., Wang, M., & Wu, J. G. (2020). Design and Implementation of Augmented Reality for English Language Education. In V. Pammer-Schindler, M. Pérez-Sanagustín, H. Drachsler, R. Elferink, & M. Scheffel (Eds.), *Augmented Reality in Education* (pp. 217-234). Springer International Publishing.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Dijitalleşme, eğitim dâhil birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Dijitalleşme nedeniyle her geçen gün teknolojik araçların eğitim alanında kullanımı artmakta ve artırılmış gerçeklik (AG) de bu yeni teknolojilerden biri olarak kabul edilmektedir. Dil eğitim süreçlerinde de kullanılan AG, sanal ortamlara gerçek nesnelere dâhil eden bir teknoloji olması sebebiyle, öğrencilerin bilgilerini somut bir temel üzerinde yapılandırmaları için iyi bir fırsat sunmaktadır. Sosyokültürel öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, bağlantıcılık gibi teorik temellere dayanan AG'nin dil eğitiminde kullanılması öğrencilere öğrenmeyi daha kalıcı, daha eğlenceli, daha motive edici hale getirme gibi imkânlar sağlamaktadır. Son zamanlarda yabancı dil eğitiminde AG kullanımına odaklanan çalışmalar, AG'nin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını ve katılımlarını arttırdığını kanıtlar niteliktedir. Literatürdeki mevcut çalışmaların çoğu kelime öğrenimi ve öğretimine odaklanmış, birkaçı ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde çalışmış ve bu çalışmalar AG'nin öğrencilerin ders katılımı, motivasyonu, başarısı ve ilgisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan AG kullanımının İngilizce öğrenimi ve okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisinin ardındaki olası nedenler kapsamlı bir şekilde araştırılmamıştır.

Bu çalışma, okuduğunu anlamaya yönelik AG destekli bir hikâye kitabıyla üniversite düzeyindeki İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecini daha derinlemesine anlamak ve onların İngilizce öğrenme ve okuduğunu anlama için AG teknolojisinin kullanımına ilişkin önerilerini alma amacıyla yürütülmüştür. Bu çalışmanın önemi, AG'nin üniversite düzeyinde dil öğrenenlerin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkilerinin olası nedenlerine odaklanarak alana katkı sağlayacak olmasıdır. Bu nedenlerin derinlemesine anlaşılması, dil öğrenme ve öğretme sürecindeki dil öğretmenleri, müfredat tasarımcıları ve dil öğrenenler için üniversite düzeyinde dil öğrenimine yönelik daha iyi ve daha verimli materyaller geliştirmeleri açısından faydalı olabilir.

### 2. YÖNTEM

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin önemli görüş ve açıklamalarına odaklanması sebebiyle bu çalışmada nitel bir araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırma sorularına yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla, betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji süreci takip edilmiştir. Çalışma 19-24 yaş aralığında, İngilizce dil seviyesi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre B1 düzeyinde olan, 11 gönüllü öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları olarak kayıt altına alınmış yarı-yapılandırılmış görüşmeler, alan notları, gözlem listeleri ve fotoğraflar kullanılmış ve uygulama materyali olarak Within Unlimited, Inc. tarafından tasarlanan 'Wonserscope' isimli uygulama kullanılmıştır. Bu uygulamada AG ile geliştirilmiş hikâyeler yer almaktadır ve bu hikâyelerden biri olan 'Clio's Cosmic Quest' isimli hikâye bu çalışmada kullanılmıştır. Toplam 1115 kelimedenden oluşan B1 düzeyindeki bu hikâyenin yazılı bir kopyası uygulamadan önce katılımcılara dağıtılmıştır.

Etik kurul onayının alınması ile başlayan süreçte, veri toplamaya başlamadan önce öğrenciler iki ayrı odak gruba ayrılmışlardır. Üç aşamadan oluşan çalışmada her iki gruptaki öğrencilerden birinci aşamada hikâyenin yazılı versiyonunu okumaları, ikinci aşamada aynı hikâyenin AG destekli versiyonunu kullanmaları istenmiştir. Son aşamada ise öğrenciler yaklaşık 30'ar dakika süren odak grup görüşmelerine alınmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış, transkripsiyon ve veri analiz süreçleri ise MAXQDA programında yürütülmüştür. Araştırma soruları temel alınarak tündengelimli akıl

yürütme ile açık kodlamadan türetilen tümevarımsal analizi birleştiren kapsamlı bir yaklaşım takip edilerek verilerin ana ve alt temaları belirlenmiştir. Oluşturulan temalar için değerlendiriciler arası güvenilirlik süreçleri takip edilmiştir.

### 3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Birinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre 'öğrenme sürecinin tanımlanması' ana temasında, motivasyon, dikkat, akılda kalıcılık, kullanılan dil, düzen, duygular ve ufak problemlere yönelik temalar oluşturulmuştur. Bu temalar altında öğrenciler, AG destekli hikâyenin kendilerini öğrenmeye daha motive hale getirdiğini, materyalin ilgi ve dikkat çekici, heyecan verici ve etkileşim odaklı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler aynı zamanda AG destekli materyalin görsel ve işitsel öğeleri barındırması sebebiyle kalıcı öğrenmeye olanak sağladığını, materyalde kullanılan görsel ve öğretici dilin öğrenme sürecini iyileştirdiğini vurgulamışlardır. Materyalin öğrencileri doğrudan içine dâhil etmesi öğrencilerin etkili ve daha kolay öğrenmesine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda öğrenciler materyaldeki karakter ile empati kurabilmiş ve bu da öğrenme isteklerini arttırmıştır.

İkinci araştırma sorusu AG destekli hikâye kitabının öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine odaklanmış ve bu kapsamda açıklama ve hatırdaki kalıcılık temaları oluşturulmuştur. Bu temalar altında öğrenciler, hikâyedeki içeriğin açık ve anlaşılır olmasının öğrenmelerini iyileştirdiğini ve doğrudan tüm vücutlarını kullanarak materyale dâhil olmalarının somutlaştırılmış ve daha kalıcı bir öğrenme sürecine imkân sağladığını belirtmişlerdir.

Son araştırma sorusu ise AG destekli hikâye kitaplarının İngilizce öğrenme sürecinde kullanılabilmesine dair öğrencilerin önerilerine odaklanmış ve bu kapsamda öğrenciler hikâyedeki görseller, animasyonlar ve sesler gibi unsurların yeni kelimeleri öğrenmeleri ve anlamlandırmaları açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, AG destekli hikâye kitaplarının görsel ve didaktik dil yardımıyla öğrencilerin dikkatini çekerek, merak duygusuyla onlara hitap ederek ve hikâyedeki karakterlerle etkileşim kurmalarına olanak sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca görsellerin, animasyonların ve diğer unsurların birleşimi sayesinde çoklu duyumsal öğrenmeye uygun olarak hikâyenin daha iyi akılda tutulabileceği sonucuna varılmıştır. AG destekli hikâye kitabının öğrencilerin görüşlerine göre en önemli özellikleri; materyalin kapsayıcılık özelliğinin olması, öğrencilerin hikâyenin içinde bir karakter haline gelmeleri, onları öğrenme konusunda motive ve hevesli hale getirmesi, empatik düşüncelerini harekete geçirmesi, barındırdığı çoklu öğeler yardımıyla öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirmesidir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere göre eğitimciler AG destekli hikâye kitaplarını ek öğrenme materyali olarak kullanabilirler. Buna ek olarak, AG destekli hikâye kitapları öğrencilerin ilgisini çektiği ve onları öğrenmeye daha hevesli hale getirdiği için eğitimciler bu tarz teknolojileri eğitim-öğretim süreçlerine daha fazla dâhil edebilirler.



## ETHICAL CONSIDERATIONS

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

### **Ethics committee permission information:**

Name of the committee: Tarsus University, Scientific Research and Research Ethics Committee

Date of ethical review decision: 17/12/2021

Ethics assessment document issue number: 2021/38

## CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the first researcher is 60%, and the second researcher's is 40%.

Author 1: Determination of the topic, research design, data collection and analysis.

Yazar 2: Determination of the method, research design, reviewing the study.

## ACKNOWLEDGEMENT

This study is conducted by the members of LEarning and Teaching INnovations Research & Development Group (LET-IN R&D).

## CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest in the research.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 41–63. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1230405>

### Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Yönetici ve Uzmanların Prososyal Davranışlarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Prosocial Behaviors of Directors and Experts Employees in Special Education and Rehabilitation Center

Yakup BURAK<sup>1</sup>, Cihan SERT<sup>2</sup>, Emel ÖZDEMİR<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 06.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 18.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışma özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli ile desenlenen betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya kartopu örnekleme yöntemi ile seçilen ve İstanbul'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan, 27'si kurum yöneticisi, 203'ü uzman olmak üzere 230 kişi katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları "Google Forms" üzerinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanlara gönderilerek doldurulmuştur. Çalışmada veriler SPSS-26 ile analiz edilmiştir. Veri analizinde Spearman korelasyon katsayısı, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışları ile yaş ve mesleki kıdem yılı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu, prososyal davranışları ile ideal maaş beklentisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarında cinsiyet ve kurumdaki göreve göre anlamlı farklılık olduğu, ancak meslek ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların bu alanda çalışmak isteyenlerin prososyal davranışları, istemeyenlere göre daha yüksek olduğu, bu çalışma alanını meslek olarak kabul edenlerin prososyal davranışları kabul etmeyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, Özel eğitim öğretmeni, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Prososyal davranış.

&

**Abstract:** The aim of this study is to evaluate the prosocial behaviors of managers and specialists working in a special education and rehabilitation center. Within this purpose, this study was planned as a descriptive study designed with the relational survey model. Using the snowball sampling method, a total of 230 people, including 27 institution managers and 203 experts working in a SERC in Istanbul, participated in the study. To collect data, demographic information form and Adult Prosociality Scale were used and sent to the participants on "Google Forms". Data were analyzed on SPSS-26 and Spearman correlation coefficient, Mann-Whitney U, and Kruskal Wallis test were used in the study. As a result of the analyzes made; it has been determined that there is a low level positive relationship between the prosocial behavior of the managers and specialists working in the SERC and age and professional seniority, and there is no significant relationship between the ideal salary expectation. In addition, it was found that there was a significant difference in the prosocial behaviors of the managers and experts according to their gender and position in the institution, but there was no significant difference according to their profession and educational status. The findings indicate that among administrators and experts in special education and rehabilitation centers, the number who are eager to work in this field surpasses those who are not, demonstrating a strong inclination towards prosocial behavior.

**Keywords:** Special education, Special education teacher, Special education and rehabilitation center, Prosocial behavior.

**Atıf-Cite as:** Burak, Y., Sert, C., ve Özdemir, E. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-63. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1230405](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1230405)

**İntihal-Plagiarizm-Etik-Ethik:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. - This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr-tr/pub-aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

\* Mevcut araştırma 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK, Trakya Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, [Yakupburak87@hotmail.com](mailto:Yakupburak87@hotmail.com), 0000-0002-0640-4749

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi Cihan Sert, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Eğitimi, [cihan.07cs@gmail.com](mailto:cihan.07cs@gmail.com), 0000-0002-5602-1156

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Lisansüstü Öğrenci Emel ÖZDEMİR, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, [emelozdemir@trakya.edu.tr](mailto:emelozdemir@trakya.edu.tr), 0000-0003-3310-2508

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda prososyal davranışları ele alan çalışmaların sayısı artmakla birlikte prososyal davranışlarla ilgili ilk çalışmaların 1960'lara dayandığı bilinmektedir (Baumsteiger ve Siegel, 2019). Ancak prososyal davranışlardan biri olan "özgecilik" kavramına dair ilk tanım 1875'te Auguste Comte tarafından yapılmıştır (Karadağ ve Mutafçılar, 2009). 1970'li yıllara gelindiğinde sosyal ve davranış bilimciler, az sayıda da olsa prososyal davranışları anlama amacıyla bazı çalışmalar yapmışlardır (Brief ve Motowidlo, 1986; Gönülaçar-Bozkurt, 2017; Güner 2019). Prososyal davranış arzu edilen olumlu ahlaki sosyal davranışlar paylaşma, yardım etme ve iş birliği yapma vb. (Kakavoulis, 1998), gönüllü olumlu sosyal davranışlar (Yağmurlu ve Sanson; 2009), başkalarıyla uyumlu olmak için gönüllü olumlu davranışlar (Bağcı, 2015), kişilere faydalı olmak amacıyla sergilenen gönüllü olumlu davranışlar (Arslaner, 2019), topluma faydalı davranışlar (Dere, 2019) ve toplumun uyumlu işleyişine uymak için, ödül beklemeden kişilerin faydası için sergilenen gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Bağcı ve Samur, 2016). İlgili alan yazında prososyal davranışlar için farklı birçok tanım bulunmasına rağmen prososyal olarak kabul edilen davranışlar hususunda fikir birliği bulunmaktadır (Gilbert vd., 2019). Bunlar özgecilik-diğerkâmlık, perspektif alma, empati kurma, yardım etme, rahatlatma, paylaşma, iş birliği yapma, dâhil etme, affetme, gönüllü olma ve bağış yapma gibi olumlu sosyal davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017; Arslaner, 2019; Bağcı, 2015; Güner, 2019). Nihayetinde bir davranışın, prososyal davranış olabilmesi için karşılık beklemeden, gönüllü olarak yapılması ve karşı tarafın da bu davranış olumlu bir davranış olarak görmesi önemlidir (Bierhoff, 2005; İpek, 2014).

Literatürde prososyal davranışların çoğunlukla özgecilik, empati kurma, yardım etme, paylaşma ve rahatlatma olarak tanımlanmıştır (Bhagal, Farrelly ve Galbraith, 2019; Neaman, Otto ve Vinokur, 2018; Thielmann, Spadaro ve Balliet, 2020). Prososyal davranışların başında özgecilik-diğerkâmlık gelmektedir. Özgecilik, kişinin hiçbir beklenti olmadan başka kişilere maddi ve manevi fayda sağlamasıdır (İşmen ve Yıldız, 2005; Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013). Sunar ve Fidancı (2016) özgeciliğin çocuklarda bir anda ortaya çıkmadığı, zaman içerisinde gelişerek davranışa dönüştüğünün altını çizmiştir. Diğer bir prososyal davranış, empati kurmadır. Empati, kişinin kendini başkasının yerine koyabilmesi, kişinin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve onun gözünden hayatı görebilmesidir (Ersoy ve Köşger, 2016; Özbek, 2004). Özbek (2004) empati davranışının kolay kazanılabilecek bir davranış olmadığını ancak zaman içerisinde üzerinde çalışılarak alışkanlık haline gelmesinin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Empati davranışının yanı sıra yardım etme, paylaşma ve rahatlatma da önemli prososyal davranışlardır. Yardım etme, kişinin hiçbir yaptırım baskısında kalmaksızın başka bir kişinin yaşadığı büyük ya da küçük sorunları çözmek için gerçekleştirdiği davranışlardır (Basım ve Şeşen, 2006). Paylaşma, kişinin sahip olduğu maddi ya da manevi bir varlığı karşılıksız ve beklentisiz bir şekilde başka kişilere de verebilmesi, bölümlenmesi ya da aktarabilmesidir (Şahin, 2009). Rahatlatma, kişinin üzgün, korkmuş veya mutsuz birini teselli etmesi, onun içinde bulunduğu duyguyla baş etmesine yardımcı olması anlamına gelmektedir (Bağcı, 2015). Tüm bu davranışlar literatürde özgecilik, empati kurma, yardım etme, paylaşma ve rahatlatma gibi prososyal davranışlar olumlu sosyal davranışlar olarak ifade edilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1989; Karaman, Tatlı ve Yavuzekinci, 2017). Bununla birlikte ilgili alan yazında çeşitli prososyal davranışlar arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin yapılan çalışmalarda bu olumlu davranışlardan empati ile özgecilik (Acar ve Apak, 2017; Arpacı ve Özmen, 2014) ve empati ile yardımseverlik (Mehrabian ve Epstein, 1972; Serpen ve Hasgül, 2015) arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca empati becerisi yüksek bireylerin prososyal davranış gösterme eğilimlerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur (Eisenberg ve Miller, 1987; Ersoy ve Köşger, 2016).

Kişisel ve sosyal anlamda iyileştirici özelliğe sahip olan prososyal davranışlar bireyin sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlamaktadır. Bu nedenle sağlıklı toplumların oluşabilmesi için ebeveynlerin doğru tutumlar ile çocuk yetiştirmeleri önem arz etmektedir (Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017; Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Dolayısıyla en erken dönemde çocuklara prososyal

davranışların kazandırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülebilir (Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017; Burak, Acar ve Özdemir, 2023).

Prososyal davranışların gelişimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde 18 aylık bebeklerin zaman zaman prososyal davranışlar sergilediği görülsede gerçek anlamda bu davranışların 24 ay civarı ortaya çıktığı görülmektedir (Sunar ve Fidancı, 2016). Yetişkinleri gözlemleyerek ve onları taklit ederek öğrenen çocuğun erken çocukluk döneminde içinde bulunduğu ortam, onun prososyal davranışları edinme düzeyini de belirlemektedir (Yağmurlu ve Sanson, 2009). Eisenberg ve diğerleri, (1999) yaptığı çalışmada kişilerin prososyal davranış düzeylerindeki farklılığın temelinde çocukluğun yattığını ifade etmiştir. Ayrıca yaşamın ilk 20 yılı boyunca edinilen prososyal davranışların öğrenilmesinde en kritik zamanın erken çocukluk dönemi olduğu pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Akar vd., 2021; Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017; Bağcı ve Samur, 2016; Güzel-Akar, 2020; Karadağ ve Mutafçılar, 2009; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda erken çocukluk döneminde ortaya çıkan prososyal davranışların kişilik, cinsiyet, yaş, anne ve baba tutumları, aile ortamı, kültür, toplum ve eğitim gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmiştir (Aydın, 2021; Bağcı, 2015; Çubukçu, 2019; İlhan-İldız ve Tezel, 2018; Kapıkıran, Kapıkıran ve Başaran, 2010; Karaman, Tatlı ve Yavuzekinci, 2017). Ebeveyn tutumları üzerine araştırma yapan Ahmadova (2019) çocukların davranışlarına ebeveynlerinin tutumlarının etki ettiğini tespit etmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri olumlu sosyal davranışların, çocukların empatik eğilim göstermelerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Kapıkıran, Kapıkıran ve Başaran, 2010). Ayrıca çocuğun ebeveyni, bakıcısı ve okul öncesi öğretmeni ile kurduğu iletişim ve onlarda gözlemlediği tutum ve davranışla sosyal davranışı şekillenmektedir. Bu etkileşim çocuğun iletişim becerisini, sosyalleşmesini ve öğrenme motivasyonunu da etkilenmektedir (Ulutaşdemir, 2007; Spilt, Bosmans ve Verschueren, 2021).

Çocuğun aile ortamından sonra ilk sosyalleşme alanı olan okul, çocuğun toplum içindeki rollerini de fark ettiği önemli bir alandır. Hem akranları hem de farklı yaş grubundaki çocuklarla iletişim kuran çocuğun pek çok olumlu ve olumsuz davranışı gözlemlediği ya da sergilediği bu ortam, onun prososyal davranışlar geliştirme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Önal, 2018). Anlaşıldığını bilen ve olumlu sosyal davranışlarla karşılaşan çocuğun hem öğrenme verimliliği hem de prososyal davranışlar gösterme eğilimi artmaktadır (Aydın, 2009). Normal gelişim gösteren çocuklar için bu kadar anlamlı olan prososyal davranışlar, özel gereksinimli çocuklar için çok daha önemlidir (Reinke vd., 2021; Yurdakul, İlhan-İldız ve Bütün-Ayhan, 2022). Özel gereksinimli çocukların eğitim süreci yoğun emek istemekle birlikte uzun solukludur. Çocuğun gelişimsel yetersizliği, aile ortamı, ebeveyn tutumları ve eğitim imkânı onun bu sürecinde önemli bileşenlerindedir. Bu faktörlerde yaşanacak herhangi bir sorunun onun yaşam kalitesini ve eğitsel sürecini etkileyeceği düşünülmektedir (Aktepe, 2005; Aydın ve Karkaç, 2015; Karabörk, 2018; Ulutaşdemir, 2007). Aktepe'ye (2005) göre özel eğitim alanında sevgi en önemli unsur olup çocuk için bir eğitmenin ne öğrettiğinden çok nasıl öğrettiği önemlidir. Ayrıca bireyi tanıma, anlama, ihtiyaca göre programı oluşturma, materyal ve ortam hazırlama gibi eğitim sürecinin önemli bileşenlerini gerçekleştiren öğretmen, bu süreçteki en önemli unsurdur. Bununla birlikte öğretmenin bu konularda istekli veya gönüllü olması da önemlidir. Nitekim Kizir ve Memişoğlu (2017) yaptıkları araştırma sonucunda özel eğitim mevzuatının yetersiz kaldığı bazı konularda öğretmenlerin prososyal davranış sergileyerek ihtiyaçları karşıladıklarını belirtmiştir.

Eğitim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi, beceri veya davranışların kazandırılabilmesi için en önemli faktörün öğretmenler olduğu söylenebilir (Özdoğan, 2021; Rençber, 2017). Öğretmenin tutum ve davranışlarının çocuğun hem eğitim hayatında hem de kişilik gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin prososyal davranışlar sergilemesi ve bu davranışları öğrencilere kazandırmak için nitelikli bir ortam oluşturması beklenmektedir (Longobardi vd., 2021). Yelinek ve

Grady'ye (2019) göre öğretmenlerin sınıf içinde olumlu sosyal davranışlara yönelik konuşmaları ve bu yönde davranış sergilemeleri doğrudan öğrencilerin davranışına etki etmektedir. Bununla birlikte Bağcı ve Samur (2016) prososyal davranışların gelişiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin öneminden bahsetmiş ve onlara büyük sorumluluklar düştüğünü belirtilmiştir. Aydın (2009) ise olumlu sosyal davranışlara sahip öğretmenlerin çocuklar üzerinde olumlu izler bırakacağını ve çocukların gelişimlerinde büyük katkıları olacağını vurgulamıştır. Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin prososyal davranışları çocuklara kazandırmada onlara iyi birer rol model olmalarının ve çocuklara olumlu sosyal davranışları gösterebilecekleri ortamlar sunmalarının önemine değinmiştir. Sonuç olarak yukarıda ifade edilen durumlar göz önüne alındığında ilgili alan yazında özel gereksinimli çocuklarla çalışan eğitimcilerin, normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan eğitimcilere göre daha sabırlı ve fedakâr olması gerektiği vurgulanmıştır (Güneş, 2019; Efiltili, Demirci ve Karaduman, 2021; Karahan ve Balat, 2011; Pirgon ve Babacan, 2013).

Özel eğitim alanında çalışan özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimciler, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, fizyoterapistler, psikologlar, rehber ve psikolojik danışmanlar, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, dil ve konuşma terapistlerinin yardım etme, empati, özgecilek, rahatlatma gibi prososyal davranışlara sahip olmalarının özel gereksinimli çocuklara sunulacak eğitimin niteliği açısından anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Reinke ve diğerleri (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerinin prososyal davranışların diğer eğitim alanlarında çalışan eğitimcilere göre çok daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim literatürde yapılan çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Koenen vd., 2019; Spilt, Bosmans ve Verschueren, 2021; Spilt vd., 2016). Polatoğlu (2018) yardımsever olan ve çocukları seven, özel gereksinimli çocuklarla çalışan uzmanların empatik becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiş ve uzmanlar ile çocuklar arasındaki bağın önemini vurgulamıştır. Özdoğru (2021) zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde öğretmenlerin motivasyonlarıyla ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyonunun zihinsel yetersizliği olan çocuklara sunulan eğitimi doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Erturan, Başaran ve Elbasan (2021) tarafından yapılan çalışmada ise fizyoterapistlerin daha etkin ve verimli çalışabilmeleri için mesleklerini sevmeleri ve yaptıkları işten memnun olmalarının gerekli olduğu belirtilmiştir. Güngören (2020) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim alanında öğretmenlerin kuruma bağlılığının ve olumlu sosyal davranışa sahip olmalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Spilt ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin prososyal davranışlarının öğrenci davranışlarını önemli derecede yordadığı tespit edilmiştir. Tüm bu görüşlerden hareketle ilgili literatüre göre özel eğitim alanında çalışan uzmanların prososyal davranışlarının çocuklara verilen eğitimlere doğrudan yansıdığı sonucuna varılabilir. Bu düşünceden hareketle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının değerlendirilmesi ve hangi değişkenlerin bu davranışlarla ilişkili olduğunun ortaya koyulmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde (ÖZERM) çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarında cinsiyet ve kurumdaki görev bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
- ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışları ile yaş, mesleki kıdem yılı ve ideal maaş beklentisi arasında ilişki var mıdır?
- ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarında meslek ve öğrenim bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

- ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarında mesleğini sevme-sevmeme durumu, bu çalışma alanını tercih etme-etmeme durumu, ÖZERM’de çalıştığı için memnun olma-olmama durumu, özel gereksinimi olan çocuklarla çalıştığı için memnun olma-olmama durumu, gelecek 10 yılda özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu, gelecek 10 yılda ÖZERM’de çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu ve ÖZERM’de çalışma nedeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre eğitim süreçlerinin daha uzun soluklu olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Sonuç odaklı olmayan bu süreç çocukların hem bireysel farklılıklarından, özel gereksinim düzeylerinden, eğitimcilerin tutumlarından, ailelerin yıpranmışlıklarından ve beklentilerinden etkilenmektedir. Eğitimcilerin tutum ve davranışları hem özel gereksinimli çocukla hem de aile olan ilişkisini etkilemektedir. Bu ilişkinin de çocuğun eğitim sürecine dolayısıyla gelişimine yansıtacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple özel gereksinimli bireylerle çalışan kişilerin olumlu sosyal davranışlara sahip olmaları onların sadece kişisel hayatları için değil aynı zamanda meslekleri için de büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma diğer araştırmalardan farklı olarak özel eğitim gibi daha fazla emek ve gönüllülük açısından önem arz eden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının belirlenerek uygun müdahalelerin hazırlanması için ön çalışma olması açısından son derece önemli görülmüştür.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgi verilecektir.

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖZERM) çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. İlişkisel araştırma modeli, en az iki veya daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi ve bu değişkenler arasındaki tutarlılığı değerlendirmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2022; Şata, 2020).

### 2.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmada İstanbul il sınırları içerisinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bulunan özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren tüm özel “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖZERM)” çalışan yönetici ve uzmanlar çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu evren grubu içerisinden çalışma grubuna kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmadaki örnekleme olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kartopu-zincirleme örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde araştırma formu bireyden bireye, bireyden de durumlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018; Noy, 2008). Bu yöntemle veri toplamada frekans bir kişi seçilir ve bu kişi aracılığıyla diğer kişilere ulaşılır. Kişilerin başka kişileri araştırmaya davet etmesi ile örneklem genişler. Burada kişilerin birbirini araştırmaya davet etmesi ile veri toplama grubu zincirleme yöntemi ile yayılmaktadır (Etikan, Alkassim ve Abubakar, 2016; Sıgır, 2018). Bu yöntem ile çalışmada daha fazla örnekleme ulaşılması sağlanmıştır (Yağar ve Dökme, 2018). Çalışmanın örneklemini 2021 yılında İstanbul il sınırları içerisinde yer alan ve MEB’e bağlı bulunan özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanları oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 230 katılımcının 27’si (%11.7) kurum yöneticisi ve 203’ü (%88.3) farklı mesleklerde-branşlarda çalışan alan uzmanıdır. Ayrıca çalışmada mesleği-branşı “özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişim uzmanı, sınıf

öğretmeni, fizyoterapist, psikolog-PDR, beden eğitimi ve spor öğretmeni, dil ve konuşma terapisti olan yöneticiler çalışmaya dahil edilmiştir.

**Tablo 1.***ÖZERM'de Çalışan Yönetici ve Uzmanların Demografik Özellikleri*

		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	193	83.9	230
	Erkek	37	16.1	
Kurumdaki görev	Uzman	203	88.3	230
	Yönetici	27	11.7	

**Tablo 1. Devamı***ÖZERM'de Çalışan Yönetici ve Uzmanların Demografik Özellikleri*

		f	%	Toplam
Öğrenim durumu	Lisans	174	75.7	230
	Lisansüstü	43	18.7	
	Ön lisans	13	5.7	
Meslek-Branş	Çocuk gelişim uzmanı	68	29.6	230
	Özel eğitim öğretmeni	64	27.8	
	Okul öncesi öğretmeni	36	15.7	
	Sınıf öğretmeni	18	7.8	
	Fizyoterapist	14	6.1	
	Psikolog-PDR	12	5.2	
	Beden eğitimi ve spor öğretmeni	9	3.9	
	Dil ve Konuşma terapisti	9	3.9	
		Max (Min)	$\bar{x}$ (ss)	Toplam
Yaş		56 (21)	30.12 (7.12)	230
Mesleki kıdem yılı		30 (1)	5.63 (4.73)	230
İdeal maaş beklentisi yönetici		8.500 (4.000)	1333.600 (1.64.46)	27
İdeal maaş beklentisi uzman		12.000 (3.000)	5700.49 (1.677.412)	203

Çalışmada yer alan katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de görülmektedir. Buna göre katılımcıların %83.9'u (n=193) kadın ve %16.1'i (n=37) erkektir. Ayrıca cinsiyet dağılımında kadın katılımcıların erkeklere oranla daha fazla oldukları gözlenmektedir. Katılımcıların %11.7'sinin (n=27) yönetici ve %88.3'ünün (n=203) uzman olarak kurumda görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde %5.7'sinin (n=13) ön lisans, %75.7'sinin (n=174) lisans ve %18.7'sinin (n=43) lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan katılımcıların meslekleri-branşları incelendiğinde; %29.6 (n=68) oranla çocuk gelişim uzmanlarının en fazla yer aldığı, ardından sırasıyla %27.8 (n=64) oranla özel eğitim öğretmenlerinin, %15.7 (n=36) oran ile okul öncesi öğretmenlerinin, %7.8 (n=18) oran ile sınıf öğretmenlerinin, %6.1 (n=14) oran ile fizyoterapistlerin, %5.2 (n=12) oran ile psikologların ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunlarının, %3.9 (n=9) oran ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve %3.9 (n=9) oran ile dil ve konuşma terapistlerinin geldiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada yer alan katılımcıların içinde en küçük yaş 21, en büyük yaş ise 56 olarak görülmekte ve çalışmanın yaş ortalaması ( $\bar{x}$ =30.12; ss=7.12) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar mesleki kıdem yılı olarak değerlendirildiğinde; en düşük kıdem yılının 1, en yüksek kıdem yılının 30 olarak ve ortalama kıdem yılının ise ( $\bar{x}$ =5.63; ss=1.64.46) olduğu görülmektedir.

ÖZERM’de çalışan yöneticilerin ideal maaş beklentilerinin en düşük 4.000TL, en yüksek 8.500TL ve ortalama  $\bar{x}$ =1333.600TL; ss=1.64.46 olarak belirttikleri; ÖZERM’de çalışan uzmanların ideal maaş beklentilerinin en düşük 3.000TL, en yüksek 12.000TL ve ortalama  $\bar{x}$ =5700.49TL; ss=1641.467 olarak belirttikleri görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan “demografik bilgi formu” ve Caprara vd., (2005) tarafından geliştirilen Bağcı ve Samur (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan “Yetişkin prososyallik ölçeği” kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Demografik bilgi formu

ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından 15 sorudan oluşan bir demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdem yılı, kurumdaki görevi, öğrenim durumu, mesleğini sevip sevmeme durumu, bu çalışma alanında çalışmayı tercih edip etmediği, ÖZERM’de çalıştığı için memnuniyet durumu, özel gereksinimi olan çocuklarla çalıştığı için memnuniyet durumu, gelecek 10 yılda özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmayı düşünüp düşünmediği, gelecek 10 yılda ÖZERM’de çalışmayı düşünüp düşünmediği, ÖZERM’de çalışma nedeni, çalıştığı kurumda aylık almış olduğu maaşının niteliğini nasıl değerlendirdiği ve ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanlar için ideal aylık maaşın ne kadar olması gerektiği ile ilgili sorular yer almaktadır.

#### 2.3.2. Yetişkin prososyallik ölçeği (YPÖ)

İlk defa Caprara ve diğerleri tarafından 2005 yılında geliştirilen ölçeğin Bağcı ve Samur tarafından 2016 yılında Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçek kişilerin yaşadıkları toplumda sergiledikleri olumlu sosyal davranışlardan olan paylaşma, yardımlaşma, ilgilenme ve empati becerilerine ilişkin toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert biçiminde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddeye katılımcıların kendilerini en iyi ifade eden derecelerden [(1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) genellikle ve (5) her zaman] birini işaretleyerek cevap vermeleri beklenmektedir. Ölçme aracından alınan puan arttıkça prososyallik davranışı da o derecede artmaktadır. Bağcı ve Samur (2016) tarafından kültürel uyarlama çalışmasında geçerlik için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracının tüm maddelerinin tek boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur ( $\chi^2=430.84$ ,  $\chi^2$ -sd= 4.14, CFI=0.93, NNFI=0.92, NFI=0.92 ve GFI=0.85). Tüm maddelerin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.76’sını açıkladığı tespit edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2013), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber çalışmada ölçme aracının güvenilirliğinin sınanması için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısının anne ( $\alpha=.70$ ) ve baba ( $\alpha=.91$ ) formunun kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bağcı ve Samur, 2016).

### 2.4. Verilerin analizi

Çalışma kapsamındaki verilerin analizi SPSS-26 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki verilerin analizinden önce gönüllülük onam formunu onaylamayan beş katılımcının verileri çalışmadan çıkartılmıştır. Daha sonra yetişkin prososyallik ölçeği toplam puanlarının normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi için çarpıklık basıklık katsayısı hesaplanmış, bu hesaplama sonucunda dağılımın normal olmadığı, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ile + 1.96 aralığında olmadığı saptanmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenle analizlerde nonparametrik teknikler tercih edilmiştir (Curran, West ve Finch, 1996; Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002).



Çalışmada değişkenlerle Yetişkin Prososyallik Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmama durumlarına bakılmıştır. İki gruplu bir değişken için Mann-Whitney U, ikiden fazla değişken için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Son olarak araştırmada yer alan kategorik olmayan değişkenlerin arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri  $p < 0.05$ 'e göre belirlenmiştir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-29563864-050.04.04-144715

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların cinsiyeti, kurumdaki görevi, mesleği, öğrenim durumu, sevme-sevmeme durumu, bu çalışma alanının tercih etme-etmeme durumu, ÖZERM'de çalıştığı için memnun olma-olmama durumu, özel gereksinimi olan çocuklarla çalıştığı için memnun olma-olmama durumu, gelecek 10 yılda özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu, gelecek 10 yılda ÖZERM'de çalışmayı düşünme-düşünmeme ve ÖZERM'de çalışma nedeni ile prososyal davranışları arasındaki farklılıklara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Ayrıca katılımcıların yaşı, mesleki kıdem yılı ve ÖZERM'de çalışan bir yönetici ya da uzman için ideal aylık maaşın ne kadar olması gerektiğine dair görüşleri ve çalıştığı kurumda aylık almış olduğu maaşının niteliğini nasıl değerlendirdiği ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

*ÖZERM'de Çalışan Yönetici ve Uzmanların Cinsiyet ve Kurumdaki Görevine Göre YPÖ Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	193	121,41	23431,50	2430,500	,002
	Erkek	37	84,69	3133,50		
<b>Kurumdaki görev</b>	Yönetici	27	152,13	4107,50	1751,500	,002
	Uzman	203	110,63	22457,50		

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların cinsiyetine göre yetişkin prososyallik ölçek (YPÖ) puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [ $U=2430,500$ ;  $p < 0.01$ ]. ÖZERM'de çalışan kadınların prososyal davranış puanlarının [ $M_{(kadın)}= 121,41$ ] erkeklerin puanlarına [ $M_{(erkek)}= 84,69$ ] göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların kurumdaki görevlerine (yönetici ve uzman) göre de yetişkin prososyallik ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $U=1751,500$ ;  $p < 0.01$ ]. Kurumda yönetici olarak çalışanların prososyal davranış puanları [ $M_{(yönetici)}= 152,13$ ] uzman olarak çalışanların puanlarına [ $M_{(uzman)}= 110,63$ ] göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.**

ÖZERM'de Çalışan Yönetici ve Uzmanların Yaş, Mesleki Kıdem Yılı ve İdeal Maaş Beklentisi ile YPÖ Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayı Sonuçları

		YPÖ	Yaş	Mesleki kıdem yılı	İdeal maaş beklentisi
YPÖ	r	-			
	p	-			
Yaş	r	.217**			
	p	.001			
Mesleki kıdem yılınız	r	.170**	.849**		
	p	.010	.000		
İdeal maaş beklentisi	r	.081	.236**	.133*	-
	p	.221	.000	.044	-

\*p<0.05, \*\*p<0.01 N=230

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve uzmanların yetişkin prososyallik ölçek (YPÖ) puanları ile yaşı ( $r=.217$ ;  $p<0.01$ ) ve mesleki kıdem yılı ( $r=.170$ ;  $p<0.05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, ideal maaş beklentisi ( $r=.081$ ;  $p>0.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.**

ÖZERM'de Çalışan Yönetici ve Uzman Meslek-Branş ve Öğrenim Durumuna Göre YPÖ Puanları Arasındaki Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Değişkenler	Değişkenler	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Meslek	Özel eğitim öğretmeni	64	121,30	7	4,655	,702
	Okul öncesi öğretmeni	36	123,92			
	Çocuk gelişimci	68	117,07			
	Sınıf öğretmeni	18	105,28			
	Fizyoterapist	14	115,57			
	Psikolog	12	88,08			
	Beden eğitimi ve spor öğretmeni	9	94,28			
	Dil ve konuşma terapisti	9	106,83			
Öğrenim durumu	Ön lisans	13	121,81	2	2,769	,250
	Lisans	174	111,48			
	Yüksek lisans-doktora	43	129,86			

\*p<0.05, \*\*p<0.01; N=230

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen, ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların meslekleri ( $\chi^2_{(7-230)}=4,655$ ;  $p>0.05$ ) ve öğrenim durumlarına ( $\chi^2_{(2-230)}= 2,769$ ;  $p>0.05$ ) göre yetişkin prososyallik ölçek puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5.

ÖZERM'de Çalışan Yönetici ve Uzman Değişkenlerine Göre YPO Arasındaki Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Değişkenler	Değişkenler	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı
Mesleğini sevme- sevmeme durumu	1 Evet	212	120,72	2	17,764	,000**	1>2,
	2 Hayır	5	29,00				1>3
	3 Emin değilim	13	63,58				
Bu çalışma alanının tercih ettiği bir durum olma-olmama durumu	1 Evet	192	126,63	2	32,840	,000**	1>2
	2 Hayır	21	55,62				1>3
	3 Emin değilim	17	63,74				
ÖZERM'de çalıştığı için memnun olma-olmama durumu	1 Evet	149	131,71	2	26,111	,000**	1>2,
	2 Hayır	46	79,72				1>3
	3 Emin değilim	35	93,50				
Özel gereksinimi olan çocuklarla çalıştığı için memnun olma-olmama durumu	1 Evet	213	118,60	2	7,808	,000**	1>2,
	2 Hayır	2	22,50				3>2
	3 Emin değilim	15	83,83				
Gelecek 10 yılda özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu	1 Evet	163	122,80	2	10,409	,005**	1>2,
	2 Hayır	18	72,22				3>2
	3 Emin değilim	49	107,11				
Gelecek 10 yılda ÖZERM'de çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu	1 Evet	93	150,58	2	48,608	,000**	1>2,
	2 Hayır	83	81,46				1>3,
	3 Emin değilim	54	107,41				3>2
ÖZERM'de çalışma nedeni	1 Özel sektörde çalışmayı daha avantajlı bulmak	47	127,64	9	26,980	,001**	1>4,
	2 Yüksek maaş	8	181,13				2>3,
	3 KPSS ile atanmayı beklemek-atanamamak	74	107,72				2>4,
	4 Başka seçenek bulamamak-çaresizlik	30	85,13				2>5
	5 Kendi işini kurana kadar geçici çalışmak	35	101,20				8>3,
	6 ÖZERM'de sigorta için çalışmak	10	106,35				8>4,
	7 Özel gereksinimli çocuğa-kardeşe sahip olmak	4	149,50				8>5
	8 Özel gereksinimli çocuklarla çalışmayı sevmek	14	152,43				10>4
	9 Kurum işletme	4	156,63				

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01; N=230

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen, ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların mesleğini sevme-sevmeme durumu ( $\chi^2(2-230)= 17,764;p<0.01$ ), bu çalışma alanının tercih ettiği bir durum olma-olmama durumu ( $\chi^2(2-230)= 32,840;p<0.01$ ), ÖZERM'de çalıştığı için memnun olma-olmama durumu ( $\chi^2(2-230)= 26,111;p<0.01$ ), özel gereksinimi olan çocuklarla çalıştığı için memnun olma-olmama durumu ( $\chi^2(2-230)= 7,808;p<0.01$ ), gelecek 10 yılda özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu ( $\chi^2(2-230)= 10,409;p<0.01$ ), gelecek 10 yılda ÖZERM'de çalışmayı düşünme-düşünmeme ( $\chi^2(2-230)= 48,608;p<0.01$ ) ve ÖZERM'de çalışma nedenine ( $\chi^2(9-230)= 26,980;p<0.01$ ) göre yetişkin prososyallik ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak çalıştığı kurumda aylık almış olduğu maaşının niteliğini nasıl değerlendirdiğine ( $\chi^2(4-230)= 6,133;p>0.05$ ) göre yetişkin prososyallik ölçek puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına, sonuçların tartışılmasına ve bu doğrultuda bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusundan elde edilen sonuçlara göre ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların cinsiyete bağlı olarak prososyal davranışlarında farklılık olduğu, ÖZERM’de çalışan kadınların erkeklere göre daha fazla prososyal davranışa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun toplumsal cinsiyet ve rollerden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Toplumda kadının çocukluk yıllarından itibaren yardımsever, anlayışlı ve duygularını ifade edebilen bir role bürünmelerine dair bir beklentinin olduğu ve bu durumun cinsiyet açısından farklılığa etki ettiği düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak alanyazında kız çocuklarının oyun sırasında daha prososyal davranışlar gösterdikleri görülürken (Beyaz, 2021; Carlo ve Randall, 2002; Eisenberg ve Mussen, 1989; Yazıcı ve Salıktutluk, 2018; Zimmer-Gembeck, Geiger ve Crick, 2005) bu durumun aksine erkek çocuklarının duygularını ifade etmeyen, bağımsız ve güçlü bir birey olmaları için desteklendiği ve çocukluk oyunları sırasında daha agresif davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Atli, 2008; Benjamin, 2017; Beyaz, 2021; Gini, Albiero, Benelli ve Altoe, 2007). Buna paralel olarak alan yazında kadınların erkeklere göre gerek çocukluk gerekse yetişkinlik döneminde toplumsal rolün etkisiyle daha yardımsever, arkadaşlarını dinlemeye daha istekli ve çevrelerine karşı daha duyarlı davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Atli, 2008; Diener ve Kim, 2004; Rodríguez vd., 2016; Yazıcı ve Salıktutluk, 2018). Güldağ (2007) anne ve babaların prososyal davranışlarını değerlendirdiği çalışmasında annelerin empati düzeylerinin babalara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum kadınların annelik rolüne rahat bir şekilde bürünmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak literatürde bu araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir (Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2018; Gönüllü, 2007; Iverson, 2010; Özgün, Türkmen ve Ayhan, 2021). Araştırmalarda, cinsiyete bağlı olarak prososyal davranışlarda bazı çalışmalara göre farklılık olması ancak bazı çalışmalarda da anlamlı bir farklılık bulunmaması cinsiyet faktörünün diğer değişkenlerin yapısından daha farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü cinsiyetin gelişimi birçok faktörden etkilenebilmekte ve kültürel çevreye göre değişim gösterebilmektedir. Bu da cinsiyet değişkeninin çalışmaya ne oranda yansıdığına tespitini zorlaştırabilmektedir (Carlo ve Padilla-Walker, 2020; Dere, 2019; Köster, Schuhmacher ve Kärtner, 2015; Yazıcı ve Salıktutluk, 2018).

Araştırmanın bulgularından elde edilen bir diğer sonuca göre ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların kurumdaki görevlerine bağlı olarak prososyal davranışlarında farklılık olduğu, ÖZERM’de çalışan yöneticilerin uzmanlara göre daha fazla prososyal davranışa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada uzmanların prososyal davranışlarının yöneticilere göre daha yüksek olması beklenirken araştırma sonucu yöneticiler lehine çıkmıştır. İstihdam edilen öğretmenlerin iş kaygısı sebebiyle daha düşük prososyal davranışlar gösterdikleri ancak çoğu kurum sahibi olan yöneticilerin benzer kaygıları yaşamadıklarından prososyal davranışlarının daha yüksek çıktığı düşünülebilir. Ayrıca yöneticilerin işi daha çok sahiplendiği ve bu durumun prososyal davranışları olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde prososyal davranışlar kişinin ailesiyle, içinde bulunduğu toplumun yapısıyla ve aktif ilişki kurduğu kişilerle yaşadıklarından etkilenebildiği belirtilmektedir. Ayrıca kişilerin hem iş arkadaşları hem de yöneticileriyle yaşadıkları sorunlar da bireyin performansını ve prososyal davranışlarını etkileyebilmektedir (Cao ve Zhang, 2020; Dökmen, 1998; Luria, Cnaan ve Boehm, 2015; Rabaglietti, Vacirca ve Pakalniskiene, 2013; Taşdemir, 2020; Yaraş, 2020). Yöneticilerin çalışanlarına eşit ve adil davranmaması ekip içerisindeki bireylerin birbirlerine karşı olan tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkilediği de belirtilmiştir (Durdu, 2021; Erer, 2021; Fleming, 2020; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Kahari, Mildred ve Micheal (2017) öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam, işlerine verdikleri önem ve işleri ile ilgili

geribildirimlerin prososyal davranışları etkilediğini belirtmiştir. Kizir ve Memişoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ihtiyaç dahilinde inisiyatif alıp mevzuatta olmasa da yardım amaçlı prososyal davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Yaraş (2020) tarafından yapılan çalışmada ise rol çatışması ve rol belirsizliği gibi sebeplerden dolayı çalışanların prososyal davranışlar sergilemekte isteksizlik yaşayabilecekleri belirtilmiştir. Kesen ve Akyüz (2016) ise yöneticilerin çalışanlarına samimi ve iyi niyetli davranarak onların prososyal davranışlar sergilemelerine yardımcı olabileceklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen bir diğer sonuca göre ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların, ideal maaş beklentileri ile prososyal davranışları arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Benzer bir biçimde ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların, almış olduğu maaşının niteliğini nasıl değerlendirdiğine yönelik elde edilen araştırma bulgusuna göre ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların, maaşının çok kötü, kötü, orta, iyi veya çok iyi düzeyde olduğuna yönelik görüşlerine göre prososyal davranışlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların, ideal maaş beklentilerine bağlı olarak prososyal davranışlarında farklılık olması beklenmiş, ancak beklenenin aksine herhangi bir ilişki-farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum araştırmada beklenen bir sonuç olarak kabul edilebilir. Nitekim Sadan ve Çıkılı (2021) tarafından yapılan araştırmada ÖZERM’de çalışan uzmanlar, yöneticilerinden en büyük beklentilerini psikolojik olarak pozitif bir çalışma ortamı sağlamaları ve maaşlarını performanslarına uygun olarak zamanında ödemeleri olarak belirtmişlerdir. Erturan, Başaran ve Elbasan (2021) tarafından yapılan araştırmada, ÖZERM’de çalışan fizyoterapistlerin aldıkları maaş artıca tükenmişlik düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Nitekim literatürde yapılan çalışmalarda da ÖZERM’de çalışan uzmanların motivasyon kaynağı ve prososyal davranışları açısından maaş beklentisi ve maaş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Esmer ve Özdaşlı, 2018; Özyürek ve Erbay, 2015; Sütçü ve Oral, 2021). Bulu (2016) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin maaşı (parayı) motive edici ve iş doyumunu artırıcı bir unsur olarak gördüğü belirtilmiştir. Sönmez ve Karabekir (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ekonomik olarak belirli bir düzeyde ve rahat bir şekilde yaşamalarının öneminden bahsetmiştir. Sağlam ve Sağlam (2005) ise öğretmenlerin maddi problemler sebebiyle görevlerine kendilerini çok fazla veremediklerini belirtmiş ve öğretmenlerin temel sorunlarının çözülmesinin önemine değinmişlerdir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen bir diğer sonuca göre ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların meslekleri ve öğrenim durumlarına göre prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni tüm meslek gruplarının aynı kurum ikliminde çalışmaları, aynı çalışma olanak-şartlarına sahip olmaları ve birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olmaları olabilir. Öğrenim durumunda herhangi bir farklılık çıkmaması da deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarına bağlanabilir. Literatürde bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (Altun, 2010; Bulu, 2016; Bulut ve Düşmez, 2014; Karahan ve Balat, 2011; Sarıkaya ve Özdemir, 2017). Çalışma bulgusundan farklı olarak yüksek lisans mezunu eğitimcilerin empatik eğilim puanlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu belirtilen çalışmalar da alanda mevcuttur (Uludemir ve Özerk, 2021; Gürsel, 2016).

Araştırmanın bulgularından elde edilen bir diğer sonuca göre ÖZERM’de çalışan yönetici ve uzmanların mesleğini sevme-sevmeme durumu, bu çalışma alanının tercih ettiği bir durum olma-olmama, ÖZERM’de çalıştığı için memnun olma-olmama durumu, özel gereksinimi olan çocuklarla çalıştığı için memnun olma-olmama durumu, gelecek 10 yılda özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu, gelecek 10 yılda ÖZERM’de çalışmayı düşünme-düşünmeme durumu ve ÖZERM’de çalışma nedeni ile yetişkin prososyal davranışları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, mesleklerini seviyor ve çalışma hayatlarından genel olarak memnun olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Alanda yapılan çalışmalarda iş yeri huzurunun (Güner, 2019), içsel iş tatminin (Gönülaçar-Bozkurt, 2017), iş tatminin (Esendemir, 2019; Sunbul ve Gordesli, 2021), meslek aşkının (Arısoy ve Taş, 2021; Çetin, Erenler ve Şentürk, 2016), duygusal zekâ durumlarının (Sucu, 2021), kişisel hedef ve motivasyonun (Kil, O’Neill ve Grusec, 2021), kişisel genel bir motivasyonun (Habashi, Graziano ve Hoover,

2016), iş memnuniyetinin (Sunbul ve Gordesli, 2021) ve kişinin işini anlamlı bulması ve iş doyumuna ulaşmasının (Yada ve Jäppinen, 2019) prososyal davranışları olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Literatürde mesleğini sevenlerin mesleğini sevmeyenlere göre daha yüksek empatik eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir (Akbulut, 2010; Arslaner, 2019; Çelik ve Çağdaş, 2010; Uğurlu vd., 2012). Atli (2008) ise çalıştığı kurumdan memnun olan çalışanların empatik eğilimlerinin çalıştığı kurumdan memnun olmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sütçü ve Oral'ın (2021) yaptığı çalışmada eğitimcilerin çalıştıkları kuruma karşı bağlılıklarının mesleki tutumlarına olumlu olarak yansıdığını, bu durumun prososyal davranışlar açısından değerlendirilebileceği vurgulanmıştır. Erer (2021) ise iş yeri mutluluğunun kişilerin hem iç dünyalarına hem de çevresindekilerle olan ilişkilerine yansıdığını belirtmiştir. Ayrıca bu iyi olma ve mutlu halinin iş yerine de yansıdığını da belirtmiştir. Karadağ ve Mutafçılar'ın (2009) yaptığı çalışmada prososyal davranışların kişilik özelliklerine, prososyal davranış gösterilecek kişinin özelliklerine, ortama, psikolojik duruma ve davranışın içeriğine göre şekillendiğini belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların ÖZERM'de çalışmayı sadece bir iş olarak görmemeleri, meslek olarak benimsemeleri ve bu mesleği sevmeleri doğal olarak prososyal davranışlarını etkilediği söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve alanyazına çeşitli öneriler sunulmuştur:

ÖZERM'e uzman yetiştiren akademik programların daha fazla prososyal davranışa yönelik dersler çeşitlendirilebilir. Lisans ve yüksek lisans eğitimine özel eğitimde prososyal davranışlar üzerine daha zengin ve nitelikli dersler konulabilir.

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının ÖZERM'de yaşayabilecekleri sorunlar ve çözümlerine odaklanarak deneyime dayalı bir alan dersi almaları veya daha fazla uygulamayla çalışacakları alanları daha iyi tanımaları sağlanabilir. Bu sayede gençler daha mesleğe başlamadan pek çok deneyim elde etmiş olacaklar ve yaşayabilecekleri problemlere daha kolay çözüm üreteceklerdir.

Çalışma sonucunda kurum yöneticilerine ÖZERM'de uzun vadede çalışmayı isteyen ve mesleğini seven uzmanları tercih etmeleri önerilebilir.

ÖZERM'de çalışan yöneticilere iş motivasyonu, iş yeri huzuru ve etkili iletişim gibi, yöneticiliğini geliştirmesine yardımcı olacak eğitimler verilebilir.

ÖZERM'de çalışan yönetici ve uzmanların motivasyonlarını yükseltecek, kurum için prososyal davranışlarını geliştirmek için çeşitli etkinlikler yapılabilir. Ayrıca uzmanların gün içinde kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olacak destekler verilebilir.

Prososyal davranışlar ile ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir. Gerçekleştirilen prososyal davranışların sonuçları paylaşılabilir.

Bu konuda daha derinlemesine araştırmaların yapılmasının alana büyük katkısı olacağı düşünülmektedir. Örneğin nicel araştırma yöntemiyle desenlenmiş bu çalışmadan yola çıkılarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışanların prososyal davranışlarının derinlemesine değerlendirilebilmesi için nitel araştırmalar yapılabilir, çalışanlarla bu konuda odak görüşmesi gerçekleştirilebilir.

**Kaynakça / Reference**

- Acar, M. C. ve Apak, H. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin empatik eğilimleri ile özgeciliik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 93-112.
- Ahmadova, P. (2019). *Annenin bağlanma özelliği ile ebeveyn tutumları ve çocukların ruhsal, davranışsal durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akar, A. S., Mercan, H., Yılmaz, İ. E. ve Yükselen, A. (2021). 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak yayımlanan resimli öykü kitaplarında kullanılan karakterlerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-49.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıföğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Altıntaş, T. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245-261.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ansoy, A. ve Taş, M. A. (2021). Sosyal çalışmacılarda meslek aşkı ve prososyal hizmet davranışları ilişkisi: Yaşamın anlamının aracılık etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(53), 827-854.
- Arpacı, P. ve Özmen, D. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin özgeciliik ve empatik eğilim düzeyleri ve aralarındaki ilişki. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 11(3), 51-57.
- Arslaner, H. (2019). *Hemşirelerin diğerkâmlık düzeyleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Atli, A. (2008). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Aydın, A. ve Karkaç, N. N. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 43-65.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83.
- Aydın, M. Ş. (2021). 13-70 aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 41(2), 673-709.
- Bağcı-Çetin, B. ve Öztürk-Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17. DOI:10.17556-erziefd.286651.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Bağcı, B. ve Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 59-79.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 159-168.
- Baumsteiger, R. ve Siegel, J. T. (2019). Measuring prosociality: The development of a prosocial behavioral intentions scale. *Journal of Personality Assessment*, 101(3), 305-314.
- Benjamin, A. H. (2017) Identifying the male prosocial niche: The gender-typing of prosocial behaviour across childhood and adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 206-220.

- Beyaz, S. (2021). *Genç yetişkinlerin çocukluk çağı travmalarının bireylerin prososyal davranışları ile ilişkisinde duygusal zekânın rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi. İstanbul.
- Bhagal, M. S., Farrelly, D. ve Galbraith, N. (2019). The role of prosocial behaviors in mate choice: A critical review of the literature. *Current Psychology*, 38(4), 1062-1075.
- Bierhoff, H. W. (2005). The psychology of compassion and prosocial behaviour. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 148-167). London: Routledge.
- Brief, A. P. ve Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of management Review*, 11(4), 710-725.
- Bulu, B. (2016). *Özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması* [Doktora tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, H. ve Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105-115.
- Burak, Y., Acar, İ.H, ve Özdemir, E. (2023). Özel gereksinimli çocuğa karşı prososyal davranış ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 153-174. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1340019>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 13. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cao, F. ve Zhang, H. (2020). Workplace friendship, psychological safety and innovative behavior in China: a moderated-mediation model. *Chinese Management Studies*, 14(3), 661-676.
- Caprara, G.V., Steca, P., Zelli, A. ve Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal Of Psychological Assessment*, 21, 77-89.
- Carlo, G. ve Padilla-Walker, L. (2020). Adolescents' prosocial behaviors through a multidimensional and multicultural lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 265-272.
- Carlo, G. ve Randall, B. (2002). The development and validation of a multidimensional measure of prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 23-38.
- Çetin, A., Erenler, E. ve Şentürk, M. (2016). Mesleki bağlılık ve mesleki öz-yeterlik algısının bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-316.
- Çubukçu, A. (2019). *48-72 Aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456.
- Diener, M. L.ve Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24. <https://doi.org/10.1016-j.appdev.2003.11.006>
- Dökmen, Ü. (1998). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 20(1), 27-36.
- Durdu, İ. (2021). *Okullarda prososyal davranış ve pozitif ses çıkartma davranışı oluşumunda lider-üye etkileşiminin rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Efiliti, E., Demirci, B. ve Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 221-251. DOI: 10.26466-opus.754317.



- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N. ve Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. ve Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development*, 70(2), 513-534.
- Erer, B. (2021). İşyeri mutluluğunun öncülleri ve sonuçları üzerine nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.47097-piar.918559>
- Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.
- Erturan, S., Başaran, Z. ve Elbasan, B. (2021). Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 1-30.
- Esendemir, E. (2019). *İş tatmini algısı ve prososyal davranış eğilimleri ilişkisinde örgütsel muhalefet davranışının aracılık rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Esmer, Y. ve Özdaşlı, K. (2018). *Akademik yönetimde psikolojik sözleşme ihlali, etik liderlik ve prososyal davranışlar*. Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Etikan, I., Alkassim, R. ve Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1), 6-7. DOI: 10.15406/bbij.2016.03.00055.
- Fleming, C. J. (2020). Prosocial rule breaking at the street level: The roles of leaders, peers, and bureaucracy. *Public Management Review*, 22(8), 1191-1216.
- Gilbert, P., Basran, J., MacArthur, M. ve Kirby, J. N. (2019). Differences in the semantics of prosocial words: an exploration of compassion and kindness. *Mindfulness*, 10(11), 2259-2271.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. ve Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(5), 467-476. DOI: 10.1002-ab.20204
- Gönülaçar-Bozkurt, G. (2017). *Çalışanların iş tatmininin örgütsel prososyal davranışlara etkisi: Burdur İli örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Üniversitesi.
- Gönüllü, İ. (2007) “Ankara üniversitesi tıp fakültesinde paralel yürütülen farklı eğitim sistemleriyle öğrenim gören dönem 5 öğrencilerinin “empati” beceri düzeyleri” [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güldağ, S. (2007). *Düzce çakırlar ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerinin ailelerin sosyo-ekonomik yapılarına göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Güner, F. (2019). *İşyerindeki duygusal iyi oluşun belirleyicileri ve prososyal hizmet davranışı ile işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Banka çalışanları üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Güneş, S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2369-2378.
- Güngören, A. S. (2020). *Otizm üzerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gürsel, H. E. (2016). *Branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Avclar örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Güzel-Akar, M. Z. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının özgecil davranışlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Habashi, M. M., Graziano, W. G. ve Hoover, A. E. (2016). Searching for the prosocial personality: a big five approach to linking personality and prosocial behavior. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 42(9), 1177-1192 DOI:10.1177-0146167216652859.

- Hair, J. F., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *A global perspective*. Kennesaw: Kennesaw State University. <https://doi.org-10.1016-j.paid.2021.110806>.
- Iverson E. (2010). Helping others helps me: Prosocial behavior as a function of identity development and self regulation in emerging adulthood. *Journal of Gustavus Undergraduate Psychology*, 6(1), 2-36
- İlhan-Ildız, G., ve Tezel, D. (2018). Engelli bireylere yönelik tutumlara ilişkin türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 599-609. <https://doi.org/10.21733/ibad.428743>
- İpek, M. (2014). *Prososyal davranışta liderlik tarzının rolü: Milletvekili-danışman ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- İşmen, A. E. ve Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42(42), 151-66.
- Kahari, W. I., Mildred, K., & Micheal, N. (2017). The contribution of work characteristics and risk propensity in explaining pro-social rule breaking among teachers in Wakiso District, Uganda. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1-11.
- Kakavoulis, A. (1998). Aggressive and prosocial behaviour in young greek children. *International Journal of Early Years Education*, 6: 3, 343-351, DOI: 10.1080-0966976980060308.
- Kapıkıran, N. A., Kapıkıran, Ş. ve Başaran, B. İ. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 11 (1), 1-19.
- Karabörk, R. (2018). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Karadağ, E. ve Mutafçılar, İ. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 41-69.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 1-14.
- Karaman, N. N., Tatlı, S. ve Yavuzekinci, M. (2017). İletişim derslerinin empatik eğilim ve prososyal davranışlar üzerine etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 91-104.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (37. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesen, M. ve Akyüz, B. (2016). Duygusal emek ve prososyal motivasyonun işe gömülmüşlüğü etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 233-250.
- Kil, H., O'Neill, D. ve Grusec, J.E. (2021). Prosocial motivation as a mediator between dispositional mindfulness and prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 177, 2-25.
- Kizir, M. ve Memişoğlu, S. P. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına dair görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1994-2013.
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Verschueren, K. ve Spilt, J. L. (2019). Teacher–student relationships in special education: The value of the teacher relationship interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 874-886.
- Köster, M., Schuhmacher, N. ve Kärtner, J. (2015). A cultural perspective on prosocial development. *Human Ethology Bulletin*, 30(1), 71–82.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S. ve Fabris, M.A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: the mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547-562.

- Luria, G., Cnaan, R. A. ve Boehm, A. (2015). National culture and prosocial behaviors: results From 66 Countries. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 44(5), 1041-1065. <https://doi.org/10.1177-0899764014554456>.
- Mehrabian, A. ve Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543. <https://doi.org/10.1111-j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Neaman, A., Otto, S. ve Vinokur, E. (2018). Toward an integrated approach to environmental and prosocial education. *Sustainability*, 10(3), 583.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1, 1-16.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özdoğru, M. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, (11), 6-16. DOI: 10.52105-temelegitim.11.1.
- Özgün, A., Türkmen, M. U. ve Ayhan, B. (2021). Sporcuların Covid-19'a yakalanma kaygısı ve spora bağlılık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 298-315.
- Özyürek, A. ve Erbay, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 31-48.
- Pirgon, Y. ve Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 191-206.
- Pizarro, J., Guerrero, E. ve Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F. ve Pakalniskiene, W. (2013). Social-emotional competence and friendships: Prosocial behaviour and lack of behavioural self-regulation as predictors of quantity and quality of friendships in middle childhood. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1(1), 5-20.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. ve Dong, N. (2021). The incredible years teacher classroom management program: effects for students receiving special education services. *Remedial and Special Education*, 42(1), 7-17.
- Rençber, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenin uygulamaları ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Rodríguez, A. M., Rodríguez, M. J. E., Orozco, H. R. ve Schmith, H. F. (2016). Effect of a program of sport-recreational activities on aggression and prosocial values among youth living in social risk. *European Journal of Human Movement*, (37), 143-162.
- Sadan, A. ve Çıkılı, Y. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kurum kurucu ya da müdüründen beklentilerinin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sarıkaya, B. B. ve Özdemir, S. (2017). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevme ve empati eğilimleri arasındaki ilişkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-48.

- Serpen, A. ve Hasgöl, E. (2015). Sosyal hizmet uygulamalarında empatinin önemi ve yardım ilişkisi üzerindeki etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(35), 37-52.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sönmez, S. ve Karabekir, K. (2006). Toplumsal değişme ve öğretmen. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 302-310.
- Spilt, J., Vervoort, E., Koenen, A. K., Bosmans, G. ve Verschueren, K. (2016). The socio-behavioral development of children with symptoms of attachment disorder: An observational study of teacher sensitivity in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 71-82. [https://doi.org/10.1016-j.ridd.2016.05.014](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.014).
- Spilt, J. L., Bosmans, G. ve Verschueren, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 112, 103894.
- Sucu, M. (2021). Pandemi döneminde sağlık çalışanlarının duygusal zekâ durumları ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Administrative Sciences-Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(41).
- Sunar, D. ve Fidancı, P. E. (2016). Farklı türdeki özgecil davranışların erken gelişimi: Paylaşma, yardım etme ve bağış yapma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(78), 26-41.
- Sunbul, Z. A. ve Gordesli, M. A. (2021) Psychological capital and job satisfaction in public-school teachers: The mediating role of prosocial behaviour. *Journal of Education For Teaching*, 47(2), 147-162 DOI: 10.1080-02607476.2021.1877086.
- Sütçü, N. D. ve Oral, B. (2021). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin Chaid analizi ile incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 799-824. <https://doi.org/10.30703-cije.777377>
- Şahin, M. (2009). *Örgüt kültürü ile bilgi paylaşma tutumu arasındaki ilişki üzerine Türk katılım bankacılığı alanında bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. (Ed. E. Oğuz), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 81-83). Ankara: Eğiten Kitap.
- Taşdemir, O. (2020). *Öğretmenlerde prososyal davranışların iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Thielmann, I., Spadaro, G. ve Balliet, D. (2020). Personality and prosocial behavior: A theoretical framework and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(1), 30-90. <https://doi.org/10.1037-bul0000217>
- Uğurlu, C. T., Yıldırım, M. C., Niyazi, Ö., Sincar, M. ve Beycioğlu, K. (2012). İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 91-106.
- Uludemir, S. ve Özerk, H. (2021). Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin formasyonla öğretmenliğe hak kazanan meslektaşlarına ilişkin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(8), 688-706.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecillik (Altruizm) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Yada, T. ve Jäppinen, A. K. (2019). A systematic narrative review of prosociality in educational leadership. *Educational Management Administration ve Leadership*, 47(6), 980-1000. <https://doi.org/10.1177-1741143218768579>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

- Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009) Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61:2, 77-88, DOI: 10.1080-00049530802001338.
- Yaraş, Z. (2020). Örgütlerde rol belirsizliği ve rol çatışmasının prososyal motivasyon üzerindeki etkisi: okul yöneticilerinin perspektifinden kalitatif bir inceleme. (Ed.) E. Yeşilyurd. *Eğitim sosyal ve beşeri bilimlerine multidisipliner bakış*. s. 157-190, İstanbul: Güven Plus Grup Yayınları.
- Yazıcı, Z. ve Salıktutluk, Z. Y. (2018). Ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişki. *Çocuk Gelişim Çalışmaları*, 411-429.
- Yelinek, J. ve Grady, J. S. (2019). 'Show me your mad faces!' preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1063-1071. <https://doi.org/10.1080-03004430.2017.1363740>
- Yurdakul, Y., İlhan-Ildız, G., ve Bütün-Ayhan, A. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 354-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1008817>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C. ve Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452.

## EXTENDED ABSTRACT

Evaluation of Prosocial Behaviors of Directors and Experts employees in Special Education and Rehabilitation Center

### Introduction

Specialists in the special education field exhibit prosocial behaviors such as helpfulness, empathy, and altruism. These qualities significantly influence the quality of education for children with special needs. As a matter of fact, studies in the literature have also reached similar results (Koenen et al., 2019; Spilt, Bosmans & Verschueren, 2021; Spilt et al., 2016). Considering the relevant literature above, it can be concluded that the prosocial behaviors of the specialists working in the field of special education are directly reflected in the education provided to children (Güngören, 2020; Polatoğlu, 2018; Reinke et al., 2021). From this point of view, it is thought to be very important to evaluate the prosocial behaviors of managers and specialists, whose major is education, working in a special education and rehabilitation center. For all these reasons, the aim of this study is to determine the prosocial behaviors of managers and specialists working in a special education and rehabilitation center in terms of various variables in.

### Method

The sample group of this research is consisted of the managers and specialists working in all of the private Special Education and Rehabilitation Centers (SERC) that are located in Istanbul and serve students with special needs in 2020. The study employed the snowball sampling method, a non-probability approach, to identify participants. With this method, a total of 230 people were reached, including 27 (11.7%) institution managers and 203 (88.3%) specialists working in different branches. In the study, "Adult Prosociality Scale" created by Caprara et al. (2005) and adapted to Turkish culture by Bağcı & Samur (2016) were utilized.

### Findings

According to the results obtained from the findings of the study, it has been found that there was a significant difference in the prosocial behavior of the managers and specialists working in the special education and rehabilitation center in terms of their gender and role in the institution. It has been also found that female employees have more prosocial behavior than male employees and managers in the institution have more prosocial behavior than educators, respectively. However, while a low level of positive relationship between the prosocial behaviors of managers and specialists in terms of age and professional seniority has been determined, no relationship was found between their prosocial behaviors and the ideal salary expectation. On the other hand, while it has been determined that there was no significant difference between the prosocial behaviors of the managers and specialists in terms of their major and education level, it has been found that there was a significant difference between the prosocial behaviors of the managers and specialists whether loving his/her major or not, whether the major is his/her preference or not, being happy with working in a special education and rehabilitation center or not, being satisfied with working with children with disabilities or not, and the reason for working in a special education and rehabilitation center, respectively.

### Discussion, Conclusion and Suggestions

Finding of the study, it has been determined that there were differences in the prosocial behaviors of managers and specialists working in SERC depending on their gender, and that women working in SERC had more prosocial behaviors than men. The reason for this situation can be thought to be due to gender and role. It is thought that women are expected to assume a benevolent, understanding and demonstrative role beginning from their childhood. As a matter of fact, it is known that girls show more prosocial behaviors during play (Beyaz, 2021; Yazıcı & Sağlamkutluk, 2018). According to another result of the

---

research findings, it was determined that there are differences in the prosocial behaviors of managers and specialists working in SERC depending on their duties in the institution, and managers working in SERC have more prosocial behaviors than educators. In this study, while the prosocial behaviors of the specialists were expected to be higher than the managers, the result of the research was in favor of the managers. It can be thought that the employed teachers showed lower prosocial behaviors due to their job anxiety, but most of the managers who own the institutions had higher prosocial behavior since they did not have similar concerns. In addition, it can be said that managers embrace the job more and this situation affects prosocial behaviors positively. When the literature is examined, it was revealed that prosocial behaviors can be affected by the person's family, the structure of the society they live in, and the people they have active relationships with. Moreover, the problems that people experience both with their colleagues and managers can also affect the performance and prosocial behavior of the individual (Dökmen, 1998; Luria, Cnaan & Boehm, 2015; Taşdemir, 2020; Yaraş, 2020).

The research findings, it has been found that there was no relationship between the ideal salary expectations and prosocial behavior of managers and specialists working in SERC. However, considering the research finding on how the managers and specialists working in SERC evaluate the quality of their salary, the prosocial behavior of those who stated that their salaries were moderate, good and very good has been found to be higher than those who stated that their salaries were very bad. It has been expected that there would be a difference in the prosocial behavior of the managers and specialists working in the SERC depending on the ideal salary expectations, but contrary to the expectations, no relationship has been detected. However, a significant difference has been found between how they evaluate their salaries and their prosocial behavior. This situation can be accepted as an expected result in the research. Indeed, in studies conducted in the literature, it has been determined that there is a significant relationship between salary expectation and salary levels in terms of motivational source and prosocial behavior of specialists working in SERC (Esmer & Özdaşlı, 2018; Özyürek & Erbay, 2015; Sütçü, & Oral, 2021).

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: :E-29563864-050.04.04-144715

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35 ve üçüncü yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırma fikri, tasarımı, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, danışmanlık, tartışma.

Yazar 2: Araştırmanın ilgili literatürünün taranması ve raporlanması, verilerin toplanması, tartışma, sonuç ve önerilerin raporlanması.

Yazar 3: Araştırma fikri ve tasarımı, verilerin toplanması

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 64–89. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1213085>



### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Examination of Music Literacy Levels of Pre-School Teacher Candidates

Elif DEMİRHAN<sup>1</sup> Başak GORGORETTİ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 02.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 18.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim gören okulöncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlığının ne düzeyde olduğunu saptama yoluyla, müzik okuryazarlık seviyelerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini belirlemektir. Çalışma okul öncesi lisans programında öğrenim görmekte olan 141 okulöncesi öğretmen adayını kapsamaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış, Afacan ve Şentürk'ün (2016) yılında geliştirmiş oldukları "Müzik Okuryazarlığı Ölçeği" okulöncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okulöncesi öğretmen adaylarının "Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi", "Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi", "Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi" boyutlarına bakıldığında müzik okuryazarlık düzeyleri yüksek, "Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi" boyutunda orta, "Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi" boyutunda düşük olduğu tespit edilmiştir. Demografik özellik olan yaş değişkeni ile okulöncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okulöncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık seviyeleri; cinsiyete göre incelendiğinde kadın katılımcıların erkeklere göre daha başarılı olduğu, üniversite eğitimlerinden önce herhangi bir müzik eğitimi alan öğrencilerin almayanlara oranla başarılı olduğu, lisans 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıflara göre daha başarılı olduğu, mezun oldukları lise türüne bakıldığında ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan erken çocuklukta müzik eğitimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık yeterliklerini hedeflenen seviyede geliştirmediği ve bu dersten başarılı olmalarının müzik okuryazarı olduklarını göstermediği saptanmıştır. Bu bağlamda, lisans programında yer alan müzik eğitimi ile ilgili derslerin yapılandırılması ve benzer bilimsel çalışmaların artırılması önem taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Müzik okuryazarlığı, okul öncesi öğretmen adayları, terim, şarkı

&

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the level of music literacy of preschool student teachers studying in the Turkish Republic of Northern Cyprus and to find out the variables according to which their music literacy levels differ. The study includes 141 preschool student teachers studying in the Preschool Teacher Education Undergraduate Program. The quantitative research method was used in the study, and the "Music Literacy Scale" formed by Afacan and Şentürk (2016) was applied. The findings showed that the music literacy levels were high in "Recognition and Application Skills in Children's Songs", "Method and Technical Knowledge and Using Skills in Songs", "Musical Perception and Skill in Using Voice"; medium in "Educational Music Repertoire", and low in "Orff Method Knowledge and Practice Skills of Orff Instruments". Musical literacy levels did not significantly differ in terms of age. However, female participants were more successful than male participants, students with music education background were more successful than those without, 4<sup>th</sup> year undergraduate students were more successful than 3<sup>rd</sup> year undergraduate students, "Vocational and Technical Anatolian High School Graduates" were more successful than other students. It has been determined that the "Early Childhood Music Education" course stated in the Preschool Teacher Education Undergraduate Program does not improve the music literacy competences of the preschool student teachers to the targeted level. The success of all the candidates in "Early Childhood Music Education" course does not indicate that they are fully music literate. In this context, it is important to structure the courses related to music education in the undergraduate program and to increase similar studies on music literacy.

**Key Words:** Music literacy, preschool student teachers, term, song

**Atıf/Cite as:** Demirhan, E. & Gorgoretti, B. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 64-89 [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1213085](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1213085)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Uzman Elif Demirhan, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [elfdmrhn@icloud.com](mailto:elfdmrhn@icloud.com), ORCID ID: 0000-0001-6872-4679

\* Bu çalışma Eylül 2022'de tez olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Başak Gorgoretti, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, [basak.gorgoretti@emu.edu.tr](mailto:basak.gorgoretti@emu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-0656-0688

## 1. GİRİŞ

“Müzik, sözle anlatılmayanı anlatma sanatıdır. Sözcüklerin anlatabildiği, zekanın kavrayabildiği şeylerin çok ötesine gidebilir. Müziğin alanı, belirsizliğin, elle tutulamayanın, düşlerin alanıdır. İnsanların bu dili konuşabilmelerini, Tanrının bizlere verdiği en büyük zenginliklerden biri olarak görürüm” (Munch, 1990).

Müzik eğitimi sanat eğitimi içerisinde önemli bir paya sahiptir. Müzik eğitimi, temel olarak müziksel davranış değişikliği yaratmada etkin bir yol olarak kullanılır (Uçan, 2016).

Bu ifadelerle göre müzik yaşantılarının ilk basamağının müziksel iletişim kurma olduğu düşünülmektedir. Birçok çalışmada ortak görüş, müziksel iletişim olmaz ise müziksel etkileşimin de yetersiz kalacağı yönündedir. Bu durum içerisinde asıl olan ise müzik öğreniminin sağlıklı olmayacağıdır (Aslan & Deniz, 2011).

Okuryazarlık bizlere iletişim kurma becerisini mümkün kılmaktadır. Okumak, yazmak, konuşmak ve ifade etmek dünyayı daha anlamlı bir hale dönüştürmektedir. Okuryazarlık, zamanla kazanılan, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme becerileridir. Yaşadığımız dünya üzerinde etkileşim ve iletişim kurma yeteneği olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca, bilgisayar, dijital, teknik, doğa, görsel ve müzik okuryazarlığı gibi birbirinden farklı okuryazarlık türleri de vardır (Bugos, 2016).

Müzik okuryazarlığı gelişmekte olan bir okuryazarlık biçimi olarak müzik yazımının temel kavramlarını anlayabilme, müzik terimlerini ve sembollerini tanıyabilme, müzik metinlerini melodi ve ritim boyutlarında okuyabilme, ritmik kalıpları çalabilme şeklinde ifade edilebilir. Türkçe’de nasıl özne, yüklem gibi kavramlar var ise müzik dilinde de nota, ölçü, sus gibi müziksel işitme, okuma ve yazmayı mümkün kılmak amaçlı bir dil yazım tekniği mevcuttur (Arslan, 2010).

Müzik okuryazarlığı belli başlı müzik ifadelerini anlama, okuma ve yazma, anlamına da gelmektedir. Müzik okuryazarlığı demek müziğin ifade edilmiş biçimini okuma kabiliyetidir (Csíkós & Dohány, 2016). Levinson (1990), müzik okuryazarı olmanın bir kültür olmasının yanı sıra müziğin daha iyi anlaşılır olması açısından gerekli olduğu düşüncesindedir.

Okulöncesi eğitimi programında yer aldığı bilinen müzik etkinlikleri içerisinde ses ve nefes egzersizleri, müzik dinleme, şarkı söyleme, duyulan bir ritim kalıbını çalma gibi çalışmalardan çalgı çalma, hareket ve yaratıcı dans, müzik eşliğinde hareket ve müzikli öykü oluşturma, drama çalışmalarına kadar birçok farklı uygulama mevcuttur (Sığırtmaç, 2005).

Müzik etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterli bilgi birikimi ve beceriye sahip olması gerekir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında müzik alanı ile ilgili olarak sadece IV. yarıyıldan itibaren “Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi” isimli okulöncesi dönemde müzik eğitiminin nasıl olması gerektiğini kapsayan ders verilmektedir.

Müzik etkinlikleri, çocukların “bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal” gelişimlerinde destekleyici olup aynı zamanda müziksel açıdan gelişime olumlu katkı sağlayan çalışmalardır. Müzik etkinlikleri, bireye ve topluma bir başkasını dinleme, beraber çalışma gibi sorumluluk duyguları kazandırmaktadır. Müzik ile öğretme, öğrenme ve algılama daha da kolaylaşmaktadır. Müzik etkinlikleri aracılığıyla çocuk, “ince kalın, hızlı yavaş, uzun kısa” gibi pek çok kavramı öğrenir ve pekiştirir. Çocuklar konuları daha kolay ve hızlı anlayıp öğrenir, müzik ile beraber ritme uygun hareket ederek, hareket becerisi kazanımını elde eder. Müzik etkinlikleri çocukların kendilerini ifade edemedikleri durumlarda onları hem sosyal açıdan hem de duygusal açıdan gelişimlerini destekleyerek kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına başladıklarında, fen, matematik, drama, gibi etkinliklerin yanı sıra müzik etkinliklerini de öğretim programlarında uygulamalarının gerekliliği ve bu

uygulamalardaki yetkinlikleri, müzik okuryazarlığı seviyelerinin incelenmesini önemli kılmaktadır (Kandır & Türkoğlu, 2015).

Okulöncesi öğretmen ve adayları çocuk gelişiminin kritik yılları içinde önemli görevleri üstlenmektedirler. Okulöncesi öğretmen ve adaylarının yürüttüğü sınıf içi etkinliklerinden biri de müziktir. Bir okulöncesi öğretmen adayının müzik etkinliklerini yürütebilmesi için müzik sembol ve terimlerini okuyup uygulayabilme yetisine sahip olması diğer bir ifade ile müzik okuryazarı olması gerekmektedir. Okulöncesi eğitimi süresince okulöncesi öğretmen ve zamanla yetişen öğretmen adayları çocukların müziksel davranış kazanmaları sürecinde yaparak yaşayarak öğrenimlerini mümkün kılmalıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarından, müziksel bilgilerini uygulayabilme ve kullanabilme yeteneklerinin üst seviyelerde olması beklenmektedir (Afacan & Şentürk, 2016; Taşkaya, 2012).

Okulöncesi dönem çocukları için rahatlatıcı, doğal ve eğlenceli bir müzik eğitimi çok önemlidir. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adayları, okulöncesi çocukların genel gelişimleri için müzikal becerilerini kullanarak, şarkı söyleme, ritim, yaratıcı dans ve hareket eğitimiyle onları geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle okulöncesi müzik etkinliklerinin bu doğrultuda planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Tüm bu uygulamaların gerçekleşebilmesi, okulöncesi öğretmen adaylarının müzikal yetkinlik seviyelerine, müzik okuryazarlık düzeylerine ve tüm bunları uygulamaya dönüştürebilme yeteneklerine bağlıdır (Gül & Bozkaya, 2014).

Okulöncesi dönemde, çocuklar etkileşim içinde sınıf içi yaşamsal faaliyetlerini yürütmektedir. Okul içi faaliyetlerinin genelinde oyun oynama, ritim, dans çalışmaları, şarkı söyleme ve drama çalışmaları mevcuttur. Etkileşim içindeki öğrenciler genellikle renkleri, sayıları vb. kazanması beklenen kavramları müzik yoluyla daha çabuk ve kolay öğrenir. Yeterince bilgi ve donanımına sahip olmayan okulöncesi öğretmen adaylarının "eğlenirken öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, drama çalışmalarına, müzik çalışmalarına" uygun şekilde doğru iç etkileşim yaratması ve süreçlerini birbirini tamamlar şekilde yürütebilmesi onun müziksel donanımına ve bu donanımı kullanma becerisine bağlıdır (Afacan & Şentürk, 2016; Çelik, 2020).

Bu çalışmada müzik okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi ile ulaşılabilecek veriler, okulöncesi öğretmenliği lisans programındaki "Erken Çocukluk Müzik Eğitimi" dersinin okulöncesi öğretmen adaylarını müzik alanından bilgilendirmede ve donatmada yeterli olup olmadığını sorgulanmasını sağlayacaktır. Ayrıca literatüre, lisans programındaki derslerin yapılandırılmasına ve benzer bilimsel çalışma yapacak olan kişilere ışık tutacağı ön görülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim gören okulöncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlığının ne düzeyde olduğunu saptama yoluyla, müzik okuryazarlık seviyelerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini belirlemektir. Bu çalışma Okul Öncesi Lisans Programında öğrenim görmekte olan okulöncesi öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Bu programda yer alan halen daha öğrenim görmekte olan müzik dersini almış ve başarılı olmuş öğretmen adaylarının müzik okuryazarlıklarını ölçmeyi hedeflemektedir.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Okulöncesi dönemde aileden sonra çocuğun gelişiminde en önemli katkı okulöncesi öğretmenleri tarafından konulmaktadır. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adayları çocukları ilkokula hazırlayıcı nitelikte eğitim vermelidir. 2-6 yaş süresince devam eden okulöncesi eğitiminin önemli bir parçasını da müzik eğitimi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, nitelikli eğitime erişiminde kritik yere sahip olmaları, çocuklar üzerindeki yeterlilik ve yetkinlik durumları, müzik öğretimini doğru alıp aktarmaları ve bu dili kullanmaları önem taşımaktadır (Ekici, 2010).

Literatürde daha önce müzik eğitimi konusunda yapılmış olan çalışmaların genelde sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları üzerinde yapıldığı gözlenmiştir. Aynı zamanda, ilkokul ve ortaokuldan mezun

olmuş bireylere farklı müzik okuryazarlık ölçekleri kullanılarak yapılmış çalışmalara da rastlanmıştır. Okulöncesi öğretmen veya öğretmen adayları için müzik okuryazarlığı adı altında yapılmış sadece bir ölçek oluşturma çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma ise okulöncesi öğretmen adayları için Afacan ve Şentürk' ün (2016) yılında geliştirmiş olduğu müzik okuryazarlık ölçeği kullanılarak, okulöncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerinin inceleneceği ilk çalışma olacağından önemlidir.

Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlığı düzeyleri ile ilgili olarak ortaya konacak olan veriler ışığında, bu konudaki sorunların giderilmesinde üretilecek çözüm önerileri ve müzik okuryazarlığının geliştirilmesi için yapılabilecek olan çalışmaların önerilmesi hususlarında önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel veri toplama için tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama yöntemi, örnekleme büyük, eleman sayısı yüksek ve evreni temsili daha genelleyici nitelikte olması açısından tercih edilmiştir. Tür açısından "kesitsel tarama" kullanılmış, veri toplama tek seferde gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2008).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın evreni KKTC'de bulunan ve okulöncesi öğretmenliği lisans programı olan üniversiteleri kapsamaktadır. Araştırmanın evreni ve örnekleminin belirlenmesinde; okulöncesi öğretmen adayları bakımından sayıca en yüksek üç (3) üniversite olması, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının olması, maliyet açısından uygun, erişim açısından ulaşılabilir olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma örnekleme evrenin genelini temsil edecek nitelikte seçilmiş ve okulöncesi öğretmen adaylarının sayıca en yüksek olduğu 3 üniversite örnekleme olarak belirlenmiştir. Seçilen örnekleme evrenin tipik bir örneği olma özelliğini taşımaktadır, amaçlı örnekleme türünden ölçüt örneklemedir. Örnekleme, gönüllülük esas alınarak, bu okullarda okulöncesi öğretmenlik lisans programında öğrenim gören ve ulaşılabilen öğrencileri kapsamaktadır. Örnekleme büyüklüğü çalışmadaki değişken sayısının 10 katı veya daha fazla olması göz önüne alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). Hedeflenen kişi sayısı nicel veri toplama için her sınıftan 20 kişi olarak düşünülmüştür, her bir (1) üniversite için 3. ve 4. sınıf olarak toplam 40 kişiye ulaşılması planlanmıştır. Ölçek uygulama aşamasında ise okulöncesi öğretmen adaylarından üç (3) üniversite için ulaşılan sayı toplam 141 kişidir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.'de öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımına dair veriler yer almaktadır. Araştırmaya 141 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,40'ının kadın, %15,60'ının erkek olduğu, %34,04'ünün 20-21 yaş, %52,48'inin 22-23 yaş ve %13,48'inin ise 24 yaş ve üstü yaş grubunda olduğu, %30,50'sinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %56,74'ünün Anadolu Lisesi ve %12,77'sinin diğer lise türlerinden mezunu olduğu, %43,26'sının A Üniversitesi, %31,91'inin B Üniversitesi ve %24,82'sinin C Üniversitesinde öğrenim gördüğü, %49,65'inin 3. Sınıf ve %50,35'inin 4. Sınıf öğrencisi olduğu, %49,65'inin üniversite dışında müzik dersi aldığı, %100,0'ünün üniversitede aldıkları müzik dersinden başarılı olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1.***Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılım*

	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	119	84,40
Erkek	22	15,60
<b>Yaş grubu</b>		
20-21 yaş	48	34,04
22-23 yaş	74	52,48
24 yaş ve üstü	19	13,48
<b>Lise</b>		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	43	30,50
Anadolu lisesi	80	56,74
Diğer	18	12,77
<b>Üniversite</b>		
A Üniversitesi	61	43,26
B Üniversitesi	45	31,91
C Üniversitesi	35	24,82
<b>Sınıf</b>		
3. sınıf	70	49,65
4. sınıf	71	50,35
<b>Üniversite dışında müzik dersi alma</b>		
Alan	70	49,65
Almayan	71	50,35
<b>Üniversite alınan müzik dersinde başarılı olma</b>		
Olan	141	100,00

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Okulöncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, daha önce müzik eğitimi alıp alamamaları, mezun oldukları lise türü ve öğrenim görmekte oldukları sınıf) belirlemek için araştırmacı tarafından kişisel bilgi ve onam formu hazırlanmıştır.

#### 2.3.1. Anket formu

Nicel veri analizi için Afacan ve Şentürk (2016) tarafından geliştirilen “Müzik Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert tip olup 32 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçek sorularına karşılık gelen seçenekler tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şekilde 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Faktör yükleri:

1. Faktör (0.852), “Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi”
2. Faktör (0.815), “Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi”
3. Faktör (0.785), “Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi”
4. Faktör (0.713), “Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi”
5. Faktör (0.859), “Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi” şeklindedir.

**Tablo 2.**

*Müzik Okuryazarlığı Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Testi Sonuçları*

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
0,930	32

“Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinin” Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.904 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3.**

*Faktörlerin Güvenilirlik Sonuçları*

Faktörler	Faktör İsimleri	Faktör Maddeleri	Güvenirlik Katsayısı
1	Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi	3, 7, 23, 21, 22, 6, 2, 17, 4, 8	0.852
2	Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	29, 19, 32, 30, 35, 28, 31, 20, 37	0.815
3	Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	11, 13, 12, 16, 14	0.785
4	Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	25, 40, 27, 24, 39	0.713
5	Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	33, 36, 34	0.859

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada öğrencilere ait verilerin istatistiksel olarak analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımının belirlenmesinde sıklık analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğine verdikleri yanıtların güvenilirliği Cronbach alfa testiyle incelenmiş ve alfa katsayısının 0,930 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının normal dağılıma uyma durumu Shapiro-Wilk testiyle incelenmiş olup, normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında non-parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda bağımsız değişken iki gruptan oluşuyorsa Mann-Whitney U testi kullanılırken, bağımsız değişkenin ikiden fazla gruptan oluşması durumunda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde bulunan boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Spearman testiyle incelenmiştir.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Araştırma kapsamında tez önerisi sunulurken kabul edildikten sonra, etik kurulu için başvuruda bulunulmuştur. Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu ETK00-2021-0106'nolu sayı kararınca etik kurulu başvurusu kabul edilmiştir.

Araştırma veri toplama sürecinde, "Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu" hazırlanarak katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı, verilerin gizli tutulacağı beyan edilmiştir.

Araştırmaya katılım gönüllük esasına göredir. Hiçbir şekilde zorlama olmadan, tamamen katılımcının rızasına göredir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.12.2021 tarihinde kabul edilmiştir.

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: ETK00-2021-0106'nolu sayı kararınca etik kurulu başvurusu kabul edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

	n	$\bar{x}$	s	M	Min	Max
<b>Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi</b>	141	33,48	7,42	36	15	47
<b>Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi</b>	141	34,54	5,57	35	20	45
<b>Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi</b>	141	17,57	3,80	18	8	25
<b>Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi</b>	141	15,79	3,90	16	5	23
<b>Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi</b>	141	8,88	3,45	9	3	15
<b>Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Toplam Puanı</b>	141	110,27	19,15	110	57	151

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde bulunan Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi alt faktöründen ortalama  $33,48 \pm 7,42$  puan, Şarkılarda Yöntem ve Becerisinden ortalama  $15,79 \pm 3,90$  puan, Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisinden ortalama  $8,88 \pm 3,45$  puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinden en düşük 57, en yüksek 151 puan aldıkları ve alınan puan ortalamasının  $110,27 \pm 19,15$  puan olduğu saptanmıştır. Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde bulunan ilk üç faktörde öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarına bakıldığında müzik okuryazarlık düzeyleri yüksek, dördüncü faktörden aldıkları ortalama puana bakıldığında müzik okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde, beşinci faktörden aldıkları ortalama puana bakıldığında müzik okuryazarlık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 ( $32 \times 5$ ), en düşük puan 32 ( $32 \times 1$ )'dir. Öğretmen adaylarının beş faktörden aldıkları en yüksek ortalama puanın  $110,27$  olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ortalama puanı ölçekte yer alan madde sayısına bölüldüğünde  $3,44$  ( $110,27 / 32$ ) puan gelmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının, müzik okuryazarlık seviyelerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	M	SO	Z	p
Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri	Kadın	119	33,57	7,50	34,00	71,69		
Tanıma ve Uygulama Becerisi	Erkek	22	33,00	7,09	31,50	67,25	-0,469	0,639
Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	Kadın	119	35,11	5,29	35,00	74,83		
Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	Erkek	22	31,45	6,14	30,00	50,27	-2,596	0,009*
Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	Kadın	119	17,65	3,72	18,00	71,57		
Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	Erkek	22	17,18	4,26	18,00	67,91	-0,388	0,698
Müzik Okuryazarlığı Ölçeği	Kadın	119	15,69	3,95	16,00	69,91		
Toplam Puanı	Erkek	22	16,36	3,65	17,00	76,89	-0,738	0,460
	Kadın	119	9,10	3,39	9,00	73,47		
	Erkek	22	7,68	3,62	7,00	57,61	-1,682	0,093
	Kadın	119	111,12	18,92	112,00	73,01		
	Erkek	22	105,68	20,15	104,00	60,11	-1,361	0,173

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetine göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

Öğrencilerin cinsiyetine göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bayan öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde belirtilen Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar erkeklere göre yüksektir.

Tablo 6'da araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaş grubuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin yaş grubuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi, Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).



Tablo 6.

*Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

	Yaş grubu	n	$\bar{x}$	s	M	SO	$\chi^2$	p
<b>Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi</b>	20-21 yaş	48	34,71	8,16	34,50	77,43	1,810	0,405
	22-23 yaş	74	32,88	6,59	33,00	67,55		
	24 yaş ve üstü	19	32,74	8,49	34,00	68,21		
<b>Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi</b>	20-21 yaş	48	35,35	5,31	35,00	75,90	2,562	0,278
	22-23 yaş	74	33,77	5,52	34,00	65,84		
	24 yaş ve üstü	19	35,47	6,21	36,00	78,74		
<b>Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi</b>	20-21 yaş	48	17,81	3,88	19,00	75,38	2,669	0,263
	22-23 yaş	74	17,16	3,85	18,00	65,86		
	24 yaş ve üstü	19	18,58	3,29	18,00	79,97		
<b>Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi</b>	20-21 yaş	48	15,98	3,99	16,50	72,92	0,262	0,877
	22-23 yaş	74	15,62	3,87	16,00	69,33		
	24 yaş ve üstü	19	16,00	3,92	16,00	72,66		
<b>Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi</b>	20-21 yaş	48	9,35	3,40	9,50	76,83	3,485	0,175
	22-23 yaş	74	8,38	3,21	9,00	64,98		
	24 yaş ve üstü	19	9,63	4,31	10,00	79,71		
<b>Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Toplam Puanı</b>	20-21 yaş	48	113,21	19,89	110,50	77,60	2,993	0,224
	22-23 yaş	74	107,81	18,20	108,00	65,35		
	24 yaş ve üstü	19	112,42	20,54	115,00	76,32		

Tablo 7'de öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türüne göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Lise	n	$\bar{x}$	s	M	SO	X <sup>2</sup>	p	Fark
Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi	M.T.A.L.	43	33,60	7,55	35,00	73,09	1,790	0,409	
	Anadolu lisesi	80	32,98	7,41	32,00	67,59			
	Diğer	18	35,44	7,22	36,00	81,17			
Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	M.T.A.L.	43	36,53	4,72	36,00	85,62	8,106	0,017*	1-2
	Anadolu lisesi	80	33,74	5,83	34,00	65,36			1-3
	Diğer	18	33,33	5,21	33,50	61,17			
Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	M.T.A.L.	43	18,09	3,28	18,00	76,02	2,199	0,333	
	Anadolu lisesi	80	17,59	3,93	18,00	70,98			
	Diğer	18	16,28	4,23	18,00	59,11			
Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	M.T.A.L.	43	16,65	3,72	17,00	80,08	3,640	0,162	
	Anadolu lisesi	80	15,25	3,83	15,50	65,56			
	Diğer	18	16,17	4,40	16,50	73,50			
Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	M.T.A.L.	43	8,81	3,49	9,00	69,13	0,246	0,884	
	Anadolu lisesi	80	8,88	3,41	9,00	71,16			
	Diğer	18	9,06	3,72	10,00	74,75			
Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Toplam Puanı	M.T.A.L.	43	113,70	17,93	116,00	78,22	2,014	0,365	
	Anadolu lisesi	80	108,43	19,60	108,00	67,28			
	Diğer	18	110,28	19,86	113,50	70,28			

\*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lise türüne göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türüne göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olan

öğrencilerin Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 8’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıfına göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

	Sınıf	n	$\bar{x}$	s	M	SO	Z	p
<b>Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri</b>	3. sınıf	70	33,79	7,63	34,50	73,27		
<b>Tanım ve Uygulama Becerisi</b>	4. sınıf	71	33,18	7,25	33,00	68,76	-0,656	0,512
<b>Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi</b>	3. sınıf	70	34,21	5,43	35,00	68,59		
	4. sınıf	71	34,86	5,71	35,00	73,38	-0,698	0,485
<b>Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi</b>	3. sınıf	70	17,37	3,91	18,00	70,25		
	4. sınıf	71	17,77	3,70	18,00	71,74	-0,218	0,828
<b>Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi</b>	3. sınıf	70	15,94	3,96	17,00	72,95		
	4. sınıf	71	15,65	3,85	16,00	69,08	-0,565	0,572
<b>Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi</b>	3. sınıf	70	8,31	3,39	8,00	63,94		
	4. sınıf	71	9,44	3,45	9,00	77,96	-2,047	0,041*
<b>Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Toplam Puanı</b>	3. sınıf	70	109,63	19,87	110,00	70,64		
	4. sınıf	71	110,90	18,52	110,00	71,36	-0,105	0,916

\*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan “Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanım ve Uygulama Becerisi, Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi ve Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p<0,05). 4. Sınıftaki öğrencilerin Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar 3. Sınıfa göre yüksektir.

Tablo 9’da araştırmaya dahil olan öğrencilerin üniversite dışında müzik dersi alma durumuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin üniversite dışında müzik dersi alma durumuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi ve Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 9.

Öğrencilerin Üniversite Dışında Müzik Dersi Alma Durumuna Göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Ders alma	n	$\bar{x}$	s	M	SO	Z	p
Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri	Alan	70	34,60	8,20	36,50	79,85		
Tanıma ve Uygulama Becerisi	Almayan	71	32,38	6,43	31,00	62,27	-2,557	0,011*
Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	Alan	70	35,09	5,73	36,00	76,02		
Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	Almayan	71	34,00	5,39	34,00	66,05	-1,452	0,146
Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	Alan	70	17,76	3,79	18,00	72,67		
Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	Almayan	71	17,39	3,83	18,00	69,35	-0,485	0,628
Müzik Okuryazarlığı Ölçeği	Alan	70	16,23	4,09	17,00	76,40		
Toplam Puanı	Almayan	71	15,37	3,67	15,00	65,68	-1,564	0,118
	Alan	70	9,07	3,56	9,00	73,05		
	Almayan	71	8,69	3,35	9,00	68,98	-0,595	0,552
	Alan	70	112,74	20,52	116,00	77,61		
	Almayan	71	107,83	17,49	106,00	64,49	-1,908	0,056

Öğrencilerin üniversite dışında müzik dersi alma durumuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Üniversite dışında müzik dersi alan öğrencilerin Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar almayanlara göre yüksektir.

Tablo 10'da öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde bulunan alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyonların incelenmesine dair Spearman testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde Bulunan Alt Faktörlerden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar*

		Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi	Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	Müzik Okuryazarlığı Ölçeği
Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi	rho	1					
	p	.					
	N	141					
Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	rho	0,522	1				
	p	0,000*	.				
	N	141	141				
Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	rho	0,562	0,526	1			
	p	0,000*	0,000*	.			
	N	141	141	141	141		
Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	rho	0,708	0,619	0,558	1		
	p	0,000*	0,000*	0,000*	.		
	N	141	141	141	141	141	
Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	rho	0,392	0,438	0,282	0,528	1	
	p	0,000*	0,000*	0,001	0,000*	.	
	N	141	141	141	141	141	141
Müzik Okuryazarlığı Ölçeği	rho	0,859	0,791	0,723	0,856	0,622	1
	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	.
	N	141	141	141	141	141	141

Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar ile Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonların olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Bu korelasyonları pozitif yönlüdür.

Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde bulunan Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar ile Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen

aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğindeki Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar ile Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

Öğrencilerin Müzik Okuryazarlığı Ölçeğindeki Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi alt faktöründen aldıkları puanlar ile Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların bulunduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, daha önce müzik eğitimi alıp almamaları, mezun oldukları lise türü ve öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre müzik okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Bulgularda yaş değişkeninin anlamlı bir faktör olmadığı, kadın katılımcıların, daha önce müzik eğitimi almış katılımcıların, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunlarının ve okulöncesi öğretmenliği lisans programını sürdüren son sınıf öğrencilerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin diğer demografik özelliklere göre daha üst seviyede olduğu ve katılımcılara genel olarak bakıldığında ise müzik okuryazarlık düzeylerinin ortalama seviyede olduğu saptanmıştır.

Okulöncesi öğretmen adaylarının demografik özellikleri ve başarı durumları göz önünde bulundurulduğunda, okulöncesi dönem çocuklarına verecekleri müzik eğitiminin niteliği değişkenlik göstermekte bu da yeni nesillere aktarımını etkilemektedir. Okulöncesi öğretmen adaylarının ön öğrenmeleri ve okul dışında aldıkları müzik eğitimi, onların mesleki yaşantılarında öğrencilerine sunacakları müzik etkinliklerini destekleyici özellikte olması müzik okuryazarlığı ile ilişkili olup çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bautista ve diğerleri (2022) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca müzik eğitimi ile ilgili aldıkları derslerin nicel ve niteliksel bakımdan yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Okulöncesi öğretmenlerinin, temel müzik teorisi, enstrümantal yeterlilikleri ve şarkı söyleme becerileri, çocukların müzikal yaratıcılıklarını ve kendilerini ifade etmelerini teşvik eden pedagojiler ve müziği diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirme yeterlilikleri gibi birçok alanda gelişmeye ihtiyaçları Bautista ve diğerlerinin (2022) çalışmalarında öne çıkan sonuçlardandır.

“Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi” dersi zorunlu, “Erken Çocukluk Eğitiminde Drama” ve “Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi” dersleri ise seçmeli olarak Okul Öncesi Öğretmenli Lisans Programı 4. döneminde yer almaktadır. Buna göre “Erken Çocukluk Dönemde Müzik Eğitimi” dersi alıp başarılı olma durumları, müzik okuryazarlık düzeyleri ile ilişkilendirilmiştir.

Tüm katılımcıların müzik dersinde başarılı olma durumu bahsedilen bu çalışmanın ölçütlerinde yer almaktadır. Müzik eğitimi dersi kapsamında okulöncesi öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerinin başarılı olma durumları ile tutarlılığına bakılmak istendiği için tüm öğrencilerin başarılı olma durumu ölçüt olarak seçilmiştir. “Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi” alan tüm öğretmen adayları ders kapsamında başarılı olmuştur.

Okulöncesi öğretmen adaylarının Müzik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puan olan 110,27 göz önüne alındığında, orta düzeyde okuryazar oldukları tespit edilmiştir. Buna göre müzik okuryazarlığı ölçeğinde yer alan “1. boyut Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi, 2. boyut Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi, 3. boyut Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi boyutlarında müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu, 4. boyut olan Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik

Bilgileri" okuryazarlıklarının ortalama düzeyde olduğunu ve 5. boyut Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının düşük olduğu söylenebilir. Ancak daha önce müzik dersi almış olan okulöncesi öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisine kısmen sahip olduğu ve Orff Çalgılarını Uygulama becerisinin ise düşük olduğu söylenebilir. Bu gerekçe ile okul öncesi öğretmen adaylarının ölçekte yer alan 4.ve 5. faktör boyutlarının daha fazla geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Köksoy'un (2018) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık ölçeğindeki ilk 3 faktörden aldıkları puanlar, okuryazarlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum okulöncesi öğretmen adaylarının kullanılan aynı ölçekte ilk aldıkları puanlar Köksoy'un çalışması ile benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak Afacan' ın (2010) yapmış olduğu "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Şarkılarını Bilişsel Çözümleme ve Uygulama Düzeyleri" çalışmasında yer alan "Öğretmen Adaylarının Çocuk Şarkılarında Geçen Kuramsal ve Temel Müzik Bilgilerini Ölçmek için Geliştirdiği Başarı Testi" sonuçlarına göre "çocuk şarkılarını çözümlemedeki bilgi" düzeylerinin genel olarak "iyi" düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Diğer yandan lisans eğitimi süresince sadece 2. Sınıfta müzik dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının mezun oluncaya kadar herhangi bir müzik eğitimi almayacakları, verilen bilgileri unutacakları, eksik bilgilerle meslek yaşantılarına başlayacakları düşünüldükçe düzeylerinin düşük olduğu kanısına varılmıştır. Bu durumda okulöncesi öğretmen adaylarının 1. boyutu olan "Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Becerisi"nden aldıkları puana dair ortaya çıkan sonuç ile Afacan'ın (2010) yılında yaptığı çalışmada "öğretmen adaylarının çocuk şarkılarında geçen kuramsal ve temel müzik bilgilerini ölçmek için geliştirdiği başarı testi" sonuçları birbirleriyle örtüşmemektedir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının cinsiyetine göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılması ile ölçekte yer alan 1. 3. 4. ve 5. faktörlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Kadın katılımcıların erkeklere göre bu faktörlerden aldıkları puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi 2. faktörden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir çünkü  $p<0,05$ 'den. Kadın katılımcıların oranının yüksek olması kadınların kendilerini bu bölüme daha yatkın, istekli hissetmeleri, anaç duygulara sahip olmaları ve daha sabırlı yapılarından kaynaklı olduğu düşünülmekle beraber kadın katılımcıların bu mesleği daha çok seçme eğilimleri Argun'un (2003) çalışmasında da öğretmen adaylarının çocuklara olan sevgisinden ve bu alanı sevdiklerinden dolayı olduğunu şeklinde belirtilmiştir. Köksoy'un (2018) çalışmasında cinsiyete göre, "Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi", "Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi", "Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi" ve "Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi" faktörlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması benzerlik gösterirken, erkek öğretmen adaylarının "Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi" boyutundan aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyet açısından katılımcıların müzik okuryazarlık düzeyleri birbirine yakın olduğu bulunurken bu çalışmada kadınların 2. faktörden aldıkları puanlar erkek katılımcılara göre yüksek bulunmuştur. Enstrüman çalma durumlarında başarılı bulunan adaylar ile üniversiteden önce müzik eğitimi almış olan adayların başarı durumları bu çalışmayla örtüşmektedir. Ancak sınıf düzeyinde başarı durumları farklıdır. Köksoy'un (2018) çalışmasında 3. sınıf, sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunurken, 4. sınıf okulöncesi öğretmen adaylarının da yüksek bulunmuştur. Csikos & Dohany'nin çalışmalarında (2016) 178 lise öğrencisinin müzik okuryazarlığı ve cinsiyet ilişkisine müzik okuryazarlığı testi uygulanarak bakılmış ve anlamlı bir fark bulunamamış, bu boyutta göze çarpan tek sonuç testte yer alan yalnızca 5 maddeden kadın öğrencilerin daha yüksek puan alarak erkeklerden daha başarılı olduğudur.

Okulöncesi öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi 20-21 yaş, Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi 24 yaş ve üstü, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi 24 yaş ve üstü, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi 24 yaş ve üstü, Orff Yöntem

Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi 24 yaş ve üstü, tespit edilen verilerin, katılımcıların yaşları ile faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Yaş değişkeninin müzik okuryazarlığı ile ilgili olarak etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Demografik özellik olarak seçilen yaş değişkeninin, öğrenme durumu ve alınan eğitim ile arasındaki ilişkisinin sonuçlar ışığında etkisiz olduğu kanısına varılmıştır.

Okulöncesi Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lise türüne göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan 2. faktörden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin katılımının sayı olarak yüksek oluşu fark yaratmamakla birlikte, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olan öğrencilerin “Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi” 2. faktöründen aldıkları puanlar diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Okulöncesi Öğretmen adaylarının, ilköğretim eğitimlerinin lise eğitimine, lise eğitiminin üniversite eğitimine etki ettiği düşünüldüğünde, Aslan & Deniz’ in (2011) yılında yapmış olduğu “İlköğretim Mezunu Öğrencilerin Müzik Okuryazarlık Düzeyleri” çalışmasında “9. sınıfa devam eden ilköğretim mezunlarının müzik okuryazarlık durumlarını belirlemek” amacıyla, lise eğitimlerinden önce ilköğretim eğitimlerindeki okulun türüne (özel veya devlet) göre düzeylerini incelenmiştir. Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören okulöncesi öğretmenlerinin lise değişkeni ile Aslan & Deniz’ in (2011) yılında yapmış olduğu 9. Sınıf lise öğrencilerinin, ilköğretimdeki eğitim durumları farklı açıdan zıtlık göstermektedir. İki çalışmada da bir önceki geçmiş eğitim kademe yaşantısına bakılmıştır. Mezun oldukları lise türüne göre, bahsi geçen bu çalışmada devlet okulu olan Teknik ve Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinin müzik okuryazarlık düzeyleri “Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi” faktöründe yüksek bulunurken, Aslan & Deniz’ in (2011) yılında yapmış olduğu çalışmalarında özel ilköğretim okullarından mezun öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni ise özel okul imkanlarının daha yeterli oluşu olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak bir önceki eğitim yaşantıları öğrencilerin içinde buldukları eğitime ve başarı durumlarına etki etmektedir. Bahsi geçen bu çalışmada ise Anadolu ve diğer lise mezunları yanı sıra, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğrencilere zorunlu alan içi derslerle beraber, güzel sanatlar gibi farklı disiplin içeren mesleki dersler verilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lise mezunlarının, genel kültürünü de geliştirecek eğitimler veriliyor olması, mesleki ve teknik konulara daha hâkim olarak mezun olmaları, olumlu yönde neden olarak kabul edilmiştir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan 1. ve 4. faktörlerdeki puanlarda 3. sınıf adaylarının, 4. sınıf adaylara göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 2. 3. ve 5. faktörlerinden ise 4. Sınıf okulöncesi öğretmen adaylarının yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. İlk 4 faktörden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilen farklılık Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan 5. faktörden aldıkları puanlarda yer almaktadır. 4. Sınıf okulöncesi öğretmen adaylarının 5. faktörden aldıkları puanlar 3. Sınıf adaylara göre daha yüksektir. Köksoy’un (2018) çalışmasında ise bu sonucun tam tersini bulmuştur. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ölçekte yer alan puanlarına bakıldığında “Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi” faktöründen aldıkları puanlar 3. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yüksek, 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise düşüktür.

Okulöncesi öğretmen adaylarının üniversite dışında müzik dersi alma ve almama durumuna göre Müzik Okuryazarlığı Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm faktörlerden (5 faktör) aldıkları puanlar daha önce müzik eğitimi alan tüm öğrencilerde yüksek bulunmuştur. Üniversite dışında müzik dersi alma ve almama durumuna göre 1. faktörden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Uyan (2018) ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu “Özengen Müzik Eğitimi Alma Durumu ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” konulu 6. Sınıf öğrencilerden daha önce müzik dersi alanların akademik başarılarının alamayanlara oranla yüksek olduğunu belirlemiştir. Uyan’ın (2018) yapmış olduğu



çalışmadaki bulgular, daha önce müzik eğitimi almış okulöncesi öğretmen adaylarının akademik başarı durumları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre okulöncesi öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında almış oldukları müzik eğitiminin, üniversitede aldıkları müzik dersi eğitimine katkı sağladığı görülmektedir. Daha önce müzik eğitimi almış olan adayların şarkı çözümlene yetenekleri, müzik algıları, şarkılarda geçen terimleri bilme, müzik dağarcığına sahip olma, çalgıları tanıyan, müzik öğretim yöntemlerini öğrenmeye daha yatkın ve bağdaştırıcı nitelikte ön öğrenmelere sahip oluşlarının ileriki meslek yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Csikos ve Dohany'nin (2016) 178 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmalarında müzik okuryazarlığının müzik geçmişine sahip bireylerle (ailesinde müzikle uğraşanlar, okul türü, müzik yapma deneyimine sahip olanlar) önemli ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinde bulunan 5 alt faktörün kendi içindeki korelasyonları incelendiğinde bulgular faktörlerin kendi arasında puanları iç içe istatistiksel olarak anlamlıdır. Puanlar incelendiğinde pozitif yönlü korelasyonlar tespit edilmiştir. Şarkılarda geçen terimleri bilme durumu, müzik dağarcığındaki bilgilerin var oluşuyla ilişkilidir, diğer bir açıdan müziksel algıya sahip olma durumu, teknik bilgileri nasıl kullanacağı ile Orff yönteminde uygulayacağı ya da sunacağı yaratıcı öğrenmelerle ilişkilidir. Boyutlarda adı geçen 5 faktörün okulöncesi öğretmen adayında öğretimin ön öğrenmelere dayalı olduğunu, notaları okurken ve seslendirirken yararlanacağı bilgi beceri ve tutumların ana başlıkları olarak sunulmuştur. Bu faktörlerin iç içe sarmal yapıda kendi içinde birbirini destekler nitelikte pozitif yönlü olarak birbirini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Faktörlerden Orff yöntem bilgisi, Orff çalgıları uygulama becerileri ile ilişkilidir. Orff Yöntemi uygulayan bir adayın Orff çalgılarını da kullanabilmesi, çalgıları hakkında bilgi sahibi olması basit ritmik kalıpları çalabilmesi, öğretebilmesi beklenilir. Orff yöntem bilgisine sahip adayların Orff çalgılarını uygulama becerilerine daha yatkın olabilecekleri düşünülmektedir. Pozitif yönlü anlam bulunması bu durumu destekler niteliktedir. Müzik dağarcığının gelişmiş ve geniş olması adaylar için yöntemler arası uyarlamalara daha yatkın, sınıf içi problem çözümlerinde de daha başarılı olabileceklerini göstermektedir. Bu faktörlerin olumlu ilintisi doğrultusunda birbirleri ile pozitif ilişkiler kurabileceği saptanmıştır.

Faktör yükleri içinde geçen ifade edilmek istenilen çocuk şarkılarında geçen nota, işaret ve terimleri bilmeleri, temel müzik bilgisine sahip olmaları ile ilişkilidir. Çocuk şarkılarında ritmik okumalar yapma, müzikal nota okuma tartımlarıyla beraber sesleri veya çalgılarla ifade etmek de birbiri ile ilişkili olgulardır. Müziği okumak ve yazmak, müzik dilini kullanmak, gördüğü bir şarkıyı ya da enstrüman için yazılmış eserleri, perküsyonları çalmak, doğru çalabilmek ve söylemek de 5 faktörle ilgilidir. Bu noktada sayılan tüm boyutlar müzik okuryazarlığını ortaya koyan niteliktedir.

Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi ile müzik yazısını kullanabilmek, Şarkılarda Yöntem ve Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi ile temel solfej eğitimi almış olmak, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi ile çocuk şarkılarını çalabilme, söyleyebilme, çözümlenebilme becerisi elde etmek, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi ile müzik repertuarına sahip olmayı kazandırmak, Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi ile müzikal devinim gösterme durumlarının birbiri ile ilişkili olduğu "müzik okuryazarı" olmak ifadesi ile pozitif yönde anlamlı ve dengeli olduğu sonuçları saptanmıştır. Faktörler kendi içlerindeki yapıları ve müzik ilişkileri gereği faktör yüklerinden aldıkları puanlar doğrultusunda birbirlerini olumlu yönde etkileyerek pozitif yönde sonuçlar yansıtmaktadır.

## Kaynakça / Reference

- Afacan, Ş. & Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığının ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 228-247.
- Afacan, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk şarkılarını bilişsel çözümleme ve uygulama düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11 (2), 89-106.
- Argun, Y. (2003). Eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi programına devam eden öğrencilerin mesleği seçme nedenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (4), 22-28.
- Arslan, L. F. (2010). *Müzik Okuryazarlığına Yönelik Bir Test Geliştirme ve İlköğretim Mezunları Üzerine Örnek Bir Uygulama*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Aslan, L. & Deniz, J. (2011). İlköğretim mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlık düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 25-34.
- Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M. L., & Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 1-11.
- <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>
- Bugos, J. (2016). *Contemporary Research in Music Learning across the Lifespan*. Taylor & Francis
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Csikos, C., & Dohány, G. (2016). Connections between music literacy and music-related background variables: an empirical investigation. *Visions of Research in Music Education*, 28 (1), 2.
- Çelik, S. B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (25), 543-554.
- Ekici, T. (2010). Okulöncesi ve ilköğretimde çocuklara yönelik ses eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 159-182.
- Gül, G. & Bozkaya, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programının müzik eğitimi açısından değerlendirilmesi: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 995-1008.
- Kandır, A. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler:erken çocukluk eğitiminde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksoy A. M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13 (4), 899- 918.
- Doi: 10.7827/Turkishstudies.13126.
- Levinson, J. (1990). Musical literacy. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (1), 17-30.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı. Öğretmen El Kitabı*. (Ankara) <http://tegm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. [ET:30.10.2021]
- Munch, C. (1990). *Ben Bir Orkestra Şefiyim* (Ü. Birkan, Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Sığırtmaç, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 9.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (33), 283-298.
- Uçan, A. (2016). Türk Müzik Kültürü. İstanbul: Evrensel Müzik ve Yayınevi.
- Uyan, Z. D. (2018). Özengen müzik eğitimi alma durumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Ekev Akademi Dergisi*, 76, 235-244.

## EKLER

### Ek 1: Onam Formu

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

#### Değerli Katılımcı;

Bu çalışma Öğretim görevlisi Doç. Dr. Başak GORGORETTİ danışmanlığında, Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan, araştırmacı Elif DEMİRHAN tarafından yürütülen “ Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmadır.

**Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacı ya da danışman ile görüşebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü katılımınız esastır. İstedığınız zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir. Elde edilen bulgular yalnızca tez ve bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır.**

Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır. Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini anladım, katılmam ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

#### Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı Soyadı:

Araştırmacı:

ELİF DEMİRHAN-

E-posta: [elfdemrhan@icloud.com](mailto:elfdemrhan@icloud.com)

Tel: 05338234488

Danışman:

Doç. Dr. Başak GORGORETTİ

E-posta: [basak.guler@emu.edu.tr](mailto:basak.guler@emu.edu.tr)

Tel: 0 392 630 2597

## Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda verilen sorularda sizin için uygun olan yerlere X olarak işaretleyiniz.

İsim Soyisim:

Cinsiyet: Kadın  Erkek

Yaşınız: .....

Mezun Olduğunuz Lise: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Anadolu lisesi

Akşam Lisesi

Sosyal bilimler lisesi

Güzel sanatlar lisesi

İmam hatip lisesi

Fen lisesi

Spor lisesi

Çok programlı Anadolu lisesi

Açık Öğretim Lisesi

Mesleki Açık Öğretim Lisesi

Okuduğu Üniversite: Doğu Akdeniz Üniversitesi

Yakın Doğu Üniversitesi

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Okuduğu Üniversitedeki Sınıfı: 3. Sınıf  4. Sınıf

Üniversite harici müzik dersi aldım/ almadım: Evet  Hayır

Üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği programında Müzik eğitimi aldım ve aldığım okulöncesi müzik eğitimi derslerinde başarılı oldum.

imza:

### Ek 3: Müzik Okur-Yazarlık Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Size sunulan bu ölçek, öncesi öğretmenliği programlarında yürütülen Müzik I ve Müzik II derslerini almış öğretmen adaylarının müzik okur-yazarlık becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyup samimi bir şekilde cevap veriniz. Ölçekte yer alan beş seçenektan size uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Ölçeğe adınızı yazmayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Elif Demirhan

Doğu Akdeniz Üniversitesi- Temel Eğitim Bölümü

ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.Çocuk şarkılarında kullanılan notaları tanıyorum.					
2.Çocuk şarkılarında geçen müziksel işaretleri tanıyorum.					
3.Çocuk şarkılarını bilgi düzeyinde çözümleyebilirim.					
4.Basit ritim kalıpları yazabilirim.					
5.Basit ritim kalıplarını çalabilirim.					
6.Okul şarkılarında deşifre yapabilirim.					
7.Çocuk şarkılarında doğru şekilde müziksel okuma (solfej) yapabilirim.					
8.Şarkılarda sesimi doğru kullanabilirim.					
9.Okul şarkılarında doğru şekilde ritimsel okuma (bona) yapabilirim.					
10.Dinlediğim bir parçada yapılan hatayı tespit edebilirim.					
11.Duyduğum müziksel sesleri incelik-kalınlıklarına göre ayırt edebilirim.					

12.Çocuk şarkılarını nota yazım kurallarına uygun bir şekilde yazabilirim.					
13.Dramatizasyon (canlandırma) yöntemini şarkı öğretiminde kullanabilirim.					
14.Müziksel beğeniye geliştirmek için ne tür etkinlikler yapacağımı biliyorum.					
15.Şarkılarda kullanılan terimleri tanıyorum.					
16.Şarkılarda kullanılan terimleri çalgıda doğru uyguluyorum.					
17.Şarkılarda kullanılan işaretleri doğru uyguluyorum.					
18.Ses eğitimi bilgisine sahibim.					
19.İlkokul öğretim programındaki müzik dersi konularını biliyorum.					
20.Dinlediğim basit bir ezgiyi notaya alabilirim.					
21.İstiklal Marşımızı müzikal olarak doğru söyleyebilirim.					
22.Müzik öğretimi yöntem ve tekniklerini biliyorum.					
23.Şarkı öğretimi yöntem ve tekniklerini biliyorum.					
24. İlkokul müzik dersi etkinliklerini doğru şekilde gerçekleştirebilirim.					
25.Şarkı öğretimi yöntem ve tekniklerini bir parçanın öğretiminde uygulayabilirim.					
26.Orff yöntemi hakkında bilgi sahibiyim.					
27.Çocuk şarkılarına Orff çalgıları için ritim eşliği yazabilirim.					
28.Dinlediğim bir şarkıya ritmik hareketlerle eşlik edebilirim.					
29.Okul şarkılarına Orff çalgıları ile eşlik edebilirim.					
30.Dinlediğim bir ezgiyi doğru seslerle tekrar edebilirim.					
31.Nota öğretim tekniklerini biliyorum.					
32. Çocuğun müzik eğitiminde kullanılan türleri tanıyorum.					

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Practicing and pre-service preschool teachers undertake very important duties during the critical years of child development. One of the classroom activities carried out by practicing and pre-service preschool teachers is music activities. In order for a preschool pre-service teacher to carry out musical activities, he/she must have the ability to read and apply musical symbols and terms, in other words, be musically literate. During preschool education, preschool teachers must find the opportunity to use learning-by-doing methods to ensure that children acquire musical behaviors. Practicing and pre-service preschool teachers are expected to have high levels of ability to apply and use their musical knowledge (Afacan & Şentürk, 2016; Taşkaya, 2012).

In this study, the data to be obtained by evaluating music literacy levels will enable us to examine whether the "Early Childhood Music Education" course in the preschool teaching undergraduate program is sufficient to inform and equip preschool pre-service teachers in the field of music. It is also believed that the study will shed light on the literature, the structuring of courses in the undergraduate program, and the researchers who will conduct similar scientific studies.

### 2. METHOD

Quantitative research method was employed in this study. A survey model was applied for quantitative data collection. The general survey method was preferred due to its larger sample size, high number of elements, and a more general representative nature of the population. In addition, a "cross-sectional survey" was used, and data collection took place in one session.

The population of this study includes universities offering preschool teaching undergraduate programs in TRNC. The research sample was selected to represent the entire population, and the 3 universities with the highest number of preschool pre-service teachers were selected as samples. The sample included students who were studying in the preschool teaching undergraduate program in these schools and could be reached on a voluntary basis. The sample size was determined by considering that the number of variables in the study was 10 times or more (Büyüköztürk et al., 2011). The targeted sample size was considered to be 20 pupils from each grade for quantitative data collection, and it was planned to reach a total of 40 people at the 3rd and 4th grades for each university. During the scale application phase, the total number of preschool pre-service teachers reached for three (3) universities is 141.

A personal information and consent form was prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of preschool pre-service teachers (age, gender, whether they had received music education before, the type of high school they graduated from, and the grade they were studying at). The "Music Literacy Scale" developed by Afacan and Şentürk (2016) was used for quantitative data analysis, which is a 5-point Likert-type scale consisting of 32 items and 5 factors. The options corresponding to the scale



questions are as follows: I strongly agree (5), I agree (4), I am neutral (3), I disagree (2), I strongly disagree (1). Factor loadings are as follows:

Factor 1 (0.852), "Ability to Recognize and Apply Terms in Children's Songs"

Factor 2 (0.815), "Knowledge of Methods and Techniques in Songs and the Ability to Use Them"

Factor 3 (0.785), "Musical Perception and Ability to Use Voice"

Factor 4 (0.713), "Knowledge of Educational Music Repertoire"

Factor 5 (0.859), "Orff Method Knowledge and Orff Instrument Application Ability"

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the music literacy levels of preschool pre-service teachers were examined according to their age, gender, whether they had received music education before, the type of high school they graduated from, and the grade they were studying at.

According to findings, it has been found that the age variable is not a significant factor, and that music literacy levels of females, participants who have previously received music education, vocational and Technical Anatolian High School graduates, and senior students pursuing a preschool teaching undergraduate program are higher than participants with other demographic characteristics. When we examined the participants in general, it was found that their music literacy levels were average.

Considering the demographic characteristics and achievement levels of preschool pre-service teachers, it can be argued that the quality of music education given to preschool children varies, which affects its transmission to new generations. The music education that pre-school pre-service teachers receive during the pre-learning process and learning outside of school is supportive of the musical activities they will offer to their students in their professional lives, which is also related to music literacy, and this is in agreement with the findings of this study.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Doğu Akdeniz Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: ETK00-2021-0106

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 90–111. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1314166>

### Uyarana İpucu Ekleme ve İpucunu Silikleştirmeyle Öğretim Yönteminin Otizmlı Öğrencinin Sözcük Okuma Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi\*

Effect of Adding Clues to Stimulus and Fading Them Method in Teaching Word Reading to Students  
with Autism

Kevser KILIÇ<sup>1</sup> , Binyamin BİRKAN<sup>2</sup> , M. Abdulkaki KARACA<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 13.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Otizm tanılı öğrenciler bilişsel sorunlardan dolayı okuma öğreniminde güçlük yaşayabilmektedir. Birçoğunun harfleri tanıyarak heceleri okuyabildiği; ancak heceleri birleştiremedikleri için sözcük düzeyinde okumayı öğrenemedikleri görülmüştür. Bu duruma çözüm olarak otizmlı öğrenciler etkili yöntemler ve bireyselleştirilmiş uygulamalara ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin otizmlı bir öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda araştırma sürecinde 3 farklı kategoriden 5'er tane sözcük olmak üzere toplamda 25 sözcük üzerinde çalışılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcısı okuma bilmeyen 10 yaşında otizmlı bir kız öğrencidir. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile kontrol listeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni sözcük okuma becerisi; bağımsız değişkeni ise uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yöntemidir. Araştırmada elde edilen veriler çizgi grafiklerine aktararak yorumlanmıştır. Bulgular incelendiğinde yöntemin otizmlı öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ve öğretimden sonra da etkinin devam ettiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak yöntemin otizmlı öğrencinin sözcük okuma öğreniminde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleriki araştırmalar için, daha fazla sayıda otizmlı öğrenci ile daha fazla sayıda sözcüğün kullanıldığı çalışmalar yapılması, ek olarak farklı yetersizlik türleri ile de çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm, İpucu Ekleme, İpucunu Silikleştirme, Okuma, Beceri.

**Abstract:** Students diagnosed with autism may experience difficulties in learning to read due to cognitive challenges. Many of them can recognize letters, read syllables, but they can't learn to read because of having difficulty in combining syllables. Effective methods and individualized applications are needed. Therefore, the purpose of this study is to investigate the effect of the teaching method on learning word reading in students with autism of adding clues to the stimulus and fading them. In this context, a total of 25 words, including 5 words from 3 different categories, were studied during the study process. Multiple-baseline across behaviors design from single subject research designs, was used. A 10-year-old girl with autism who couldn't read participated in the study. In the study, the demographic information form prepared by the researchers and checklists were used as a data collection tool. The dependent variable is reading words, independent variable is the teaching method of adding clues to the stimulus and fading them. In The data were analyzed and interpreted with line graphics. It was determined that the method was effective in teaching word reading to students with autism, the student could generalize the skill across materials, the effect persisted even after the instruction. Therefore, it can be concluded that the method affected learning word reading positively in the student with autism. For future study, it is recommended to conduct studies in which a larger number of words are used with a larger number of students with autism, in addition, studies with different types of disabilities.

**Keywords:** Autism, Adding Clues, Fading Clues, Reading, Skill.

**Atıf/Cite as:** Kılıç, K., Birkan, B., ve Karaca, M.A. (2024). Uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin otizmlı öğrencinin sözcük okuma öğrenimine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 90-111. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1314166](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1314166)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu araştırmanın özet kısmı 22-24 Ekim 2021 tarihlerinde online olarak düzenlenen 31. ulusal özel eğitim kongresinde sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Kevser KILIÇ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, [kevserkilig@gmail.com](mailto:kevserkilig@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4479-2463

<sup>2</sup> Prof. Dr. Binyamin BİRKAN, Biruni Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [bbirkan@biruni.edu.tr](mailto:bbirkan@biruni.edu.tr), ORCID: 0000-0003-3909-9960

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, M. Abdulkaki KARACA, İnönü Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [akaracaegitim@gmail.com](mailto:akaracaegitim@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4192-6307

## 1. GİRİŞ

En doğru tanımı ile “Otizm Spektrum Bozukluğu” (OSB); birçok gelişim alanını etkilemek ile birlikte özellikle sosyal, iletişim ve duygusal gelişim alanlarında belirgin güçlükler ile kendisini gösteren, heterojen olarak seyreden ve yaşam boyu devam eden nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Yayımlanan en güncel rapora göre, OSB'nin dünyada görülme sıklığının giderek arttığı ve günümüzde 36'da 1 olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Centers for Disease of Control Prevention, 2023). Bu durum OSB'li çocukların okul ve sınıf ortamlarındaki artışını da beraberinde getirmektedir. OSB'li çocukların okul ve sınıf ortamında daha çok yer alacak olmaları, gelişim özelliklerinin iyi bilinmesini gerektirmektedir (Milgramm vd., 2020). Bu kapsamda OSB'li öğrencilerin sıklıkla dikkat sorunları yaşadıkları, hafızalarının kısa süreli olduğu ve okuma gibi akademik becerilerin öğreniminde zorlandıkları görülmektedir (Bullen vd., 2020; Chen vd., 2018; Davidson vd., 2018). OSB'li öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının çeşitli sebepler ile okumada güçlük yaşadığı tahmin edilmektedir (McIntyre vd., 2017). Bu sebeplere örnek olarak OSB'li öğrencilerin bir kısmının benzer harfleri karıştırmaları (Karaca, 2018), bir kısmının ise ek olarak dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğünden etkilenmeleri (Brett vd., 2016; Stevens vd., 2016) gösterilebilir. Aynı zamanda OSB'li öğrencilerin OSB'den etkilenme derecelerinin de okuma öğrenimleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıflarında yer alan OSB'li öğrencilere etkili okuma öğretimi yapabilmesi için gerekli bilgi, yöntem ve kaynaklardan yoksun olmalarından dolayı da öğrenciler etkili okuma becerisini kazanamayabilmektedir. Sınıfında OSB'li öğrencilerin yer aldığı öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okuma öğretimi konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür (Lushin vd., 2019). Ek olarak Adalarasu ve diğerleri (2019) tarafından, öğretmenlerin her OSB'li öğrenci için uygun öğretim yöntemini bilmeleri gerektiği ve OSB'li öğrencilere sunulan akademik eğitimlerin verimli olmasının bu durum ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Akçamete ve diğerleri (2003) okuma becerisinin öğretiminin ilköğretim okullarındaki akademik düzeyde sunulan eğitimin amaçları arasında ilk sıralarda yer aldığını belirtmektedir. Okuma becerisi ileride daha çok bilgiye ulaşabilmek ve daha faydalı durumu öğrenebilmek için ilköğretim döneminde kazanılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Snow, 2016). Okuma becerisinin kazanılmış olması aynı zamanda, bireylerin istihdam edilmelerine ve kaliteli bir yaşam sürmelerine de olanak tanımaktadır (DeWalt vd., 2004; Smart vd., 2017). Alanyazın incelendiğinde OSB'li öğrencilere okuma becerisi öğretiminde bazı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Deniz ve Akdemir (2020); OSB'li öğrencilere okuma öğretimi için fotoğraflı etkinlik çizelgeleri, replikli öğretim, sosyal öykü gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin, Wood (2007) doğrudan öğretim yönteminin, Özbey ve Yıkmuş (2006) ise yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Özellikle yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan uyarın ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemleri OSB'li öğrenciler için etkili yöntemlerden biri olarak kabul görmektedir (Strand & Morris, 1988). Alanyazında okuma öğretiminde uyarın ipuçlarının kullanıldığı araştırmalara ulaşılmıştır (Birkan vd., 2007; Cengher vd., 2018; Cooper, 1987; Etzel & LeBlanc, 1979; Goldsmith vd., 2007; Lancioni & Smeets, 1986; Renshaw & Kuriakose, 2011). Bu araştırmalar incelendiğinde Birkan ve diğerleri (2007), Cooper (1987), Etzel ve LeBlanc (1979) ile Lancioni ve Smeets (1986) tarafından yapılan araştırmaların uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeye öğretim yönteminin OSB'li öğrencilerde okuma öğrenimi üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapıldığı görülmüştür. Yöntemin, çeşitli kategoriler halinde yazılı ifadeler üzerine görsel ipuçlarının eklenmesi ile öğrenciye sunulduğu ve öğrenci bağımsızlaştıkça ipuçlarında silikleştirmeye gidilerek uygulandığı görülmüştür. Ancak alanyazında yöntemin öğretim öncesinde yoğun hazırlık ve uygulama gerektirmesinden dolayı sınırlı sayıda kullanıldığı (Cengher vd., 2018; Goldsmith vd., 2007; Renshaw & Kuriakose, 2011) bilinmekle birlikte ulusal alanda yeterli ve güncel araştırma ihtiyacına dikkat çekilmiştir. OSB'li öğrencilerin sözcükler temelinde (Frith & Snowling, 1983), görsel uyarınlar ile birlikte (Töret, 2016) ve sözcük okuma şeklinde okumayı öğrendikleri de bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada OSB'li bir öğrencinin sözcük okuma becerisi öğreniminde uyarana ipucu ekleme ve ipucunu

silikleştirmeyele öğretim yönteminin etkisi incelenmiş ve kalıcılığa bakılmıştır. Yöntemin ilk aşaması olan uyarana ipucu ekleme kısmında amaç; sözcüğü okumayı öğrenmekte güçlük yaşayan öğrenciye sözcüğün yazılı ifadesinin yanında görsel ipucunun da sunulmasıyla öğrencinin görsel ile yazıyı ilişkilendirerek öğrenmesini kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirmektir. Yöntemin ikinci aşaması olan ipucunu silikleştirme kısmında ise amaç; öğrenci başarı gösterdikçe görsel ipucunun silikleştirilerek öğrencinin zamanla bağımsız bir şekilde sözcüğü okumasıdır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yönteminin OSB'li öğrencide sözcük okuma öğrenimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bunun için şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yöntemi OSB'li öğrencinin sözcük okuma öğrenimini olumlu yönde etkilemekte midir?
2. Uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yönteminin OSB'li öğrencinin okuma öğrenimi üzerindeki etkisi uygulama bittikten sonra da devam etmekte midir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Akademik becerilerden olan okuma; eğitim, sağlık ve istihdam alanlarında bireylere katkı sağlamakta (DeWalt vd., 2004; Roman, 2004; Smart vd., 2017) ve ilkökulda edinilmesi beklenen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akçamete vd., 2003). OSB'li öğrencilerin akademik okuma öğreniminde güçlük çektiği bilinmektedir. Bu durumdaki öğrencilere işlevsel okuma becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olmaktadır (Yücesoy-Özkan & Uysal, 2018). Bu kapsamda özel olarak hazırlanmış, bireyselleştirilmiş ve ihtiyaca yönelik olarak yürütülen güncel uygulamaların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok araştırmacı da bu düşüncüyü desteklemektedir (Accardo & Finnegan, 2017; Karaca, 2022; Katheleen, 2011; Willis, 2020). Bu uygulamaların hazırlanması ve yürütülebilmesi için ise öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması bir gereklilik olmaktadır (Başal & Batu, 2002). Çünkü günümüzde sürekli bir artış ile karşımıza çıkan OSB'ye yönelik etkili ve güncel öğretim yöntemleri ile uygulamaları yakından takip eden eğitimcilerin yetiştirilmesine, süreç ile ilgili olarak mevcut bilgi ve becerilerini güncelleyen personel ihtiyacına dikkat çekilmektedir (Rakap vd. 2017). Bu durumlar dikkate alınarak bu araştırmada OSB'li, 10 yaşında ve okuma bilmeyen bir kız öğrenciye günlük hayatta sık karşılaştığı ve yazılı ifadelerini okuyamadığı sözcüklerin öğretimi kategoriler halinde, bireyselleştirilmiştir. Alanyazında güncel araştırmalarda kullanılmaya ihtiyaç duyulan uyarana ipucu sunma ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yöntemi kullanılarak sözcük öğretimi, doğal ve eğlenceli bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın yöntem bölümünde ilgili öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan materyaller ve süreçle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler göz önüne alındığında; bu araştırmanın OSB'li çocuklara, öğretmenlere ve alanyazına faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu güçlü yönleri ile bu araştırmanın ihtiyacı gidermeye yönelik, özgün ve önemli olduğuna inanılmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden "davranışlar arası çoklu başlama modeli" tercih edilmiştir. Tek ya da birkaç kişi ile çalışmanın uygun olduğu durumlarda kullanılan tek denekli araştırma modelleri, özel gereksinimli bireyler için sıklıkla kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Davranışlar arası çoklu başlama modeli ise; tek bir birey ile aynı ortamda 3 farklı davranış üzerinde çalışılan durumlarda, bağımsız değişkenin etkisini art arda ve tekrarlı olarak görmek için kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencinin sözcük okuma becerisidir. Bağımsız değişken ise uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yöntemidir. Bu araştırma Ledford ve diğerleri (2022) ile Gersten ve diğerlerinin (2005) tek denekli araştırmalarda katılımcı seçimi, uygulamanın yürütülmesi ve verilerin toplanması ile ilgili olarak belirttikleri kalite standartları göstergelerine dikkat edilerek

yürütülmüştür. Bu kapsamda öğrencinin tanısının OSB olmasına, bağımsız değişkenin anlaşılır açıklanmasına, sunulacak hizmetlerin tanımlanmasına ve değerlendirmenin bağımsız değişkenin etkisini ortaya koyacak şekilde olmasına dikkat edilmiştir.

## 2.2. Katılımcı

Bu çalışmada katılımcı için; ailenin Konya'da ikamet etmesi; öğrencinin OSB tanısının olması, ileri düzeyde saldırgan davranışlar sergilemiyor olması (vurma, itme, eşyaları atma, ağlama krizleri gibi), ilkökul düzeyinde öğrenim görmesi ve okuma bilmiyor olması şeklinde ön koşul özellikler belirlenmiştir. Katılımcı 10 yaşında 4.sınıfta öğrenim gören, sözcük okumayı bilmeyen, OSB'li bir kız öğrencidir.

## 2.3. Veri toplama araçları

Demografik bilgi formu ve kontrol listeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### 2.3.1. Demografik bilgi formu

Öğrencinin yaşadığı ili, cinsiyeti, yaşı, sınıfı, sözcük okuma düzeyi, tanısı, tanı aldığı zamanki yaşta bilgilerini öğrenmek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

### 2.3.2. Kontrol listeleri

Kontrol listeleri için yiyecek, renk ve oyuncak olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Her bir kategorinin içerisinde bulunan materyallerin adının yazdığı toplam üç kontrol listesi hazırlanmıştır. Örneğin; oyuncak kategorisi için oluşturulan kontrol listesine ayıcık, araba, kaplumbağa, bebek ve yıldız yazılmış, işaretlemeler için karşısına kutucuklar yerleştirilmiştir. Oturumlarda öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği doğru davranışlar ilgili kutucuğun karşısına (+); ipucu yardımı ile gerçekleştirdiği davranışlar, yanlış tepkileri ve tepkisiz kalma durumları ise ilgili kutucuğun karşısına (-) işareti ile uygulamacı tarafından işaretlenmiştir (bk. Ek 1). Uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası (izleme) oturumların hepsinde aynı kontrol listeleri kullanılmış olup, her oturum için ilgili kontrol listesinde belirlenen boşluğa ilgili oturum sayısı (örn: oturum 5) ve oturumun türü (örn: öğretim) yazılmıştır.

## 2.4. Araştırma öncesi değerlendirme

Araştırma öncesinde uygulamacı tarafından öğrencinin okuluna gidilmiş ve öğrencinin okuma becerisi değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretimi yapılan elakin sistemi üzerinden harf, hece, sözcük ve cümle düzeyindeki rastgele ifadeler öğrenciye kitap üzerinden gösterilmiş ve oku yönergesi verilmiştir. Öğrencinin harfleri tanıdığı; ancak sözcükleri okuyamadığı görülmüştür. Aldığı özel eğitim hizmetleri sonucunda etkinlik çizelgesi takibinin olduğu ve sembol sistemine değer verdiği öğrenilmiştir. Bunun sonucunda araştırmacılar tarafından öğrencinin ilgisi temel alınarak yiyecek, renk ve oyuncak olmak üzere üç farklı kategori belirlenmiştir. Sonrasında öğrencinin en çok istekte bulunduğu yiyecekler, en sevdiği renkler ve en değer verdiği oyuncaklar tespit edilmiş ve bunlar arasından yazılı ifadesini okuyamadığı beşer yiyecek, renk ve oyuncak seçilmiştir. Ardından materyaller hazırlanmıştır.

## 2.5. Uygulama içeriği ve süreç

Bu çalışmada etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencinin babasına araştırmaya dair bilgiler verilmiş, araştırmanın gönüllülük esaslı olduğu belirtilmiş ve baba istediği zaman çalışmaya son verileceği söylenmiştir. Babaya, çalışmanın süreci hakkında ayrıntılı bilgi verileceği anlatılmış ve baba onay formunu gönüllü olarak imzalamıştır. Birinci yazar uygulamacı olarak materyallerin hazırlanması, uygulama ve raporlama aşamalarında aktif rol almıştır. İkinci yazar, birinci yazara rehberlik etmiş ve yönlendirmelerde bulunmuş, uygulamanın sağlıklı yürütülmesinde ve raporlama aşamasında aktif rol almıştır. Üçüncü yazar ise gözlemciler arası güvenilirlik (GAG) verilerini almış ve raporlama aşamasında

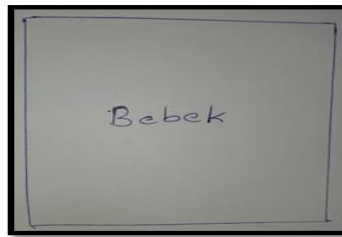
aktif rol almıştır. Öncelikle uygulama sürecinde çalışılacak davranışların sırası uygulamacı tarafından belirlenmiştir. Bu kapsamda uygulamacı tarafından, belirlenen yiyecek pekiştirecinin motivasyonu arttırmasından dolayı ilk sırada yiyecek kategorisine yer verilmiştir. İkinci olarak öğrencinin alışkın olduğu sembol sisteminin kullanımını içermesinden dolayı renk kategorisine ve üçüncü olarak da öğrencinin sevdiği oyuncaklar ile süreci eğlenceli hale getirme düşüncesinden dolayı oyuncak kategorisine yer verilmiş ve sıralama belirlenmiştir. Sonrasında her bir kategoride yer alan görsellerin birebir aynı olan malzemeler temin edilmiştir (Yiyecek olarak; çikolata, cips, bisküvi, ceviz, üzüm, renk olarak; mor, pembe, kahverengi, gri, lacivert ve oyuncak olarak; ayıcık, araba, kaplumbağa, bebek, yıldız). Ardından uygulama yeri ve zamanı belirlenmiştir. Uygulama öğrencinin eğitim aldığı özel eğitim okulundaki sınıfında öğrencinin seansa geldiği günlerde (salı ve perşembe) günde üç oturum (seans başı, seans ortası ve seans sonu) şeklinde yürütülmüştür. Uygulama sürecine her üç kategoriden başlama düzeyi verilerinin toplanması ile başlanmıştır. Yiyecek kategorisinde üç oturum başlama düzeyi verisi alınca öğretime geçilmiş, diğer davranışlardan başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarında ölçüt üç oturum üst üste en az 4/5 ve üzeri kararlı veri elde edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün yiyecek kategorisinde elde edilmesiyle renk kategorisinde öğretime başlanmıştır. Bu sırada oyuncak kategorisinden başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. Renk kategorisinde de ölçüt sağlanınca oyuncak kategorisinde öğretime başlanmıştır. Öğretim sürecinde belirlenen kategorilerde ölçüt sağlanınca sırası ile üç oturum izleme verisi toplanmıştır. Veriler eş zamanlı olarak uygulamacı tarafından kontrol listelerine işaretlenmiştir. Her oturum için üç oturumda bir olmak üzere üçüncü yazar tarafından videoların izlenmesi ile GAG verileri toplanmıştır.

## 2.6. Oturumlar

Araştırma; üç kategori için başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları ile yürütülmüştür. Oturumlar salı ve perşembe günleri üçer kez gerçekleştirilmiştir. Yiyecek kategorisinde sözcük okuma için üç oturum başlama düzeyi, 17 oturum öğretim ve üç oturum izleme olmak üzere toplamda 23 oturum gerçekleştirilmiştir. Renk kategorisinde sözcük okuma için yedi oturum başlama düzeyi, 18 oturum öğretim ve üç oturum izleme olmak üzere toplamda 28 oturum gerçekleştirilmiştir. Oyuncak kategorisinde sözcük okuma için 11 oturum başlama düzeyi, 19 oturum öğretim ve üç oturum izleme olmak üzere toplamda 33 oturum gerçekleştirilmiştir. Süreç altı haftada tamamlanmıştır. Başlama düzeyi ve izleme oturumları öğrenciye öğretim yapılmadan ve ipucu sunulmadan yürütülmüştür.

## 2.7. Ortam ve araç-gereçler

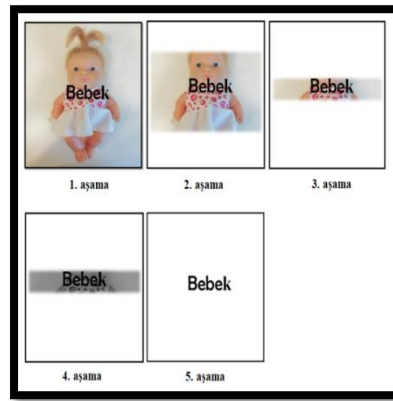
Uygulama öğrencinin sınıfında yürütülmüştür. Sınıfta bir adet yetişkin sandalyesi, bir adet öğrenci sandalyesi, bir adet uzun masa, masanın üzerinde çalışılacak kategoriye ait materyaller yer almaktadır. Sınıfta oturumların kayıt edilmesi için bir kamera öğrencinin göremeyeceği bir noktaya yerleştirilmiştir. Araştırmada başlama düzeyi oturumlarında kullanılan materyaller; yiyecek, renk ve oyuncak isimlerinin 10x10 cm boyutlarında beyaz kağıdın ortasına tükenmez kalem ile yazılarak hazırlanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Başlama materyali

Öğretim için hazırlanan materyaller yazılı uyarana renkli görsel ipucu eklenerek hazırlanmış olup her kategori için beş aşamadan oluşan sıra ile izlenmiştir. İkinci ve üçüncü aşamalarda renkli görsel ipucunda silikleştirmeye gidilmiştir. Dördüncü aşamada renk soldurulmuştur, beşinci aşamada tekrar silikleştirmeye gidilmiştir. Bu materyaller; bilgisayar ortamında 10x10 cm boyutlarında, 40 font büyüklüğünde, Berlin Sans FB yazı tipinde A4 kağıdı üzerinde hazırlanmıştır. Bu materyaller öğrenci için

hazırlanan sözcük okuma çizelgesinin içerisine yerleştirilmiştir. Her çizelgenin içinde beş adet A5 poşet dosya yer almıştır. Her poşet dosyanın içine siyah fon kartonları yerleştirilmiştir. Kartonların önüne her kategorinin ilgili aşaması için ayrı olarak hazırlanan öğretim materyalleri, öğrencinin bulunduğu aşamaya göre her seferinde rastgele bir sırada yerleştirilmiştir. Birinci aşamada 10x10 cm boyutundaki A4 kağıdı üzerinde renkli görsel ipucu yer almış, orta hizasına yazı yerleştirilmiştir (Şekil 2, 1. aşama). Öğrenci ölçütü sağladıkça her aşamada renkli görsel ipucunda silikleştirmelere gidilmiştir. İkinci aşama (Silikleştirme 1: S1) materyali için birinci aşamadaki görsel altından ve üstünden 2'şer cm kesilerek silikleştirilmiş, yazı orta hizaya gelecek şekilde ayarlanmıştır (Şekil 2, 2. aşama). Üçüncü aşama (Silikleştirme 2: S2) materyali için ikinci aşamadaki görsel altından ve üstünden 2'şer cm kesilerek silikleştirilmiş, yazı orta hizaya gelecek şekilde ayarlanmıştır (Şekil 2, 3. aşama). Dördüncü aşama (Silikleştirme 3: S3) materyali için üçüncü aşamadaki görselin siyah-beyaz fotokopisi çektilererek renk soldurulmuştur (Şekil 2, 4. aşama). Beşinci aşama (Silikleştirme 4: S4) materyali için dördüncü aşamadaki görsel tamamen kaldırılmıştır (Şekil 2, 5. aşama).



Şekil 2: Öğretim materyali

İzleme oturumları için yeni materyal hazırlanmamış, başlama düzeyi materyalleri kullanılmıştır. Her bir kategori için materyal hazırlama ilkeleri ve sırası aynı şekilde yürütülmüştür. Sonrasında her bir kategori için ayrı ayrı motivasyon sistemleri hazırlanmıştır. Örneğin;

1. Yiyecek kategorisi için, öğrencinin en çok sevdiği, adını söyleyebildiği; ancak yazılı ifadelerini okuyamadığı 5 adet yiyecek (çikolata, cips, bisküvi, ceviz ve üzüm) belirlenmiş ve öğrencinin doğru okuduğu her sözcük karşılığında o yiyeceğin küçük bir miktarına erişiminin sağlanması şeklinde motivasyon sistemi oluşturulmuştur.

2. Renk kategorisi için, öğrencinin adını söyleyebildiği; ancak yazılı ifadelerini okuyamadığı 5 adet renk (mor, pembe, kahverengi, gri ve lacivert) belirlenmiş ve öğrencinin doğru okuduğu her sözcük karşılığında aynı renkten hazırlanan sembolü kazanarak sembol sistemi ile pekiştirilmesi şeklinde motivasyon sistemi oluşturulmuştur (Öğrenci sembol sistemine değer vermektedir).

3. Oyuncak kategorisi için, öğrencinin en çok sevdiği, adını söyleyebildiği; ancak yazılı ifadelerini okuyamadığı 5 adet oyuncak (ayıcık, araba, kaplumbağa, bebek ve yıldız) belirlenmiş ve doğru okuduğu her sözcük karşılığında o oyuncak ile bir dakika boyunca oynaması (tek başına ya da birlikte) şeklinde motivasyon sistemi oluşturulmuştur. Ardından uygulama sürecine geçilmiştir.

## 2.8. Uygulama

### 2.8.1. Başlama düzeyi oturumları

Araştırmanın başlama düzeyi oturumları öğrencinin eğitim aldığı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi materyalleri her defasında rastgele bir sıra ile öğrencinin önüne konulmuş ve öğrenciye 'okumana



başla' yönergesi verilmiştir. Her bir yönergenin ardından 5 saniye beklenmiştir. Öğrenciye herhangi bir öğretim yapılmamış ve ipucu sunulmamıştır. Öğrencinin doğru okuma davranışları pekiştirilmemiş, yerinde oturması ve beklemesi gibi davranışları sosyal pekiştiriciler ile (çak yapma ve sırtını sıvazlama) pekiştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri çizgi grafiğinde içi dolu üçgen işareti ile gösterilmiştir.

### 2.8.2. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları da öğrencinin eğitim aldığı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları uzun bir masanın üzerine konulan, öğretimi yapılacak kategorinin sözcük okuma çizelgesindeki öğretim materyalleri ile yapılmıştır. Materyallerin sırası her oturumda rastgele olarak yeniden düzenlenmiştir. Sözcük okuma çizelgesinin yanında öğrencinin ilgili kategoriye göre oluşturulmuş motivasyon sistemi yer almıştır. Öğretim sırasında pekiştiricilerde bir silikleştirmeye gidilmemiştir. Öğretim oturumları ilgili kategori için öğrenciye 'çizelgene başla' yönergesi verilerek başlamıştır. Ardından süreç öğrencinin doğru okuduğu her bir yazılı ifade için o ifadeye erişimi şeklinde ödüllendirilerek ilerlemiştir (Örn: Yiyecek kategorisi için yazıyı okuyunca yiyecekten bir miktar yemek, renk kategorisi için yazıyı okuyunca o renk sembolünü kazanmak ve oyuncak kategorisi için yazıyı okuyunca o oyuncak ile oynamak şeklinde). İlk olarak yiyecek kategorisinde üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmış, ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bu sırada renk ve oyuncak kategorisinden de başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Öğretim oturumlarında ölçüt üç oturum üst üste en az 4/5 olarak belirlenmiştir. Öğrenci yiyecek kategorisinde ölçütü sağlayınca ikinci aşamaya (Silikleştirme 1: S1) geçilmiş aynı zamanda renk öğretimine başlanmıştır. Öğrenci renklerde ölçütü sağlayınca renkte ikinci aşamaya (Silikleştirme 1: S1) geçilmiş ve oyuncak öğretimine başlanmıştır. Tüm öğretim oturumları boyunca süreç bu şekilde devam etmiştir. Öğretim oturumlarının bitmesinin ardından bir haftalık bekleme sürecinden sonra izleme verileri alınmıştır.

## 2.9. Uygulama sonrası oturumlar

### 2.9.1. İzleme

Her bir kategori için öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından bir hafta beklendikten sonra toplamda üç oturum izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları ile aynı şekilde yürütülmüştür.

## 2.10. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada her bir oturum video ile kayıt altına alınmıştır. Uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeye öğretim yönteminin OSB'li bir öğrencinin sözcük okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemek için elde edilen veriler, uygulamacı tarafından her uygulamada eş zamanlı olarak kontrol listelerine ilgili kategori için ilgili maddenin karşısında yer alan kutucuğa işaretleme yapması şeklinde toplanmıştır. Öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği doğru davranışlar kontrol listelerine (+); ipucu ile gerçekleştirdiği davranışlar, yanlış tepkileri ve tepkisiz kalma durumları kontrol listelerine (-) şeklinde işaretlenmiştir. GAG için üçüncü yazar tüm oturumlar için her üç oturumda video kayıtlar üzerinden güvenilirlik verilerini toplamıştır. GAG verileri Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül olan; (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada OSB'li öğrencinin sözcük okuma öğrenimi için alınan veriler davranışlar arası çoklu başlamaya göre grafiksel olarak analiz edilmiş ve bulgular kısmında açıklanmıştır. Elde edilen veriler doğru tepki sayısı/toplam tepki sayısı şeklinde hesaplanmış ve çizgi grafiklerine aktarılarak yorumlaması yapılmıştır. Aynı zamanda GAG verilerinin de analizi yapılmıştır. Bilmez ve Tekin-İftar (2016) GAG verilerinin en az %80 oranında bir tutarlılık göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Tablo 2 incelendiğinde; güvenilirliğin her üç kategori için de başlama düzeyi oturumlarında %100, öğretim oturumlarında %90 ve üzerinde, izleme oturumlarında %80 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Güvenirlik ortalamalarına bakıldığında yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.**

*Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri*

Kategori	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Güvenirlik Ortalaması
Yiyecek	%100	%100	%94,4	%98,1
Renk	%100	%100	%87,5	%95,8
Oyuncak	%100	%90	%80	%90

Araştırmada uygulama güvenilirliği verileri de analiz edilmiştir. Veriler üçüncü yazar tarafından tüm oturumlar içerisindeki videoların %20'sinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Analizler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 3 alan uzmanının görüşü alınarak son şekli verilen uygulama güvenilirliği formları ile yapılmıştır (bkn. EK 2). Hesaplama Tekin-İftar'ın (2012) önerdiği formül olan; "Gözlenen uygulamacı davranışları/planlanan uygulamacı davranışı x 100" formülü ile yapılmıştır. Tablo 3'e bakıldığında uygulama güvenilirliğinin her üç kategori için de başlama düzeyi oturumları için %100, uygulama oturumları için %80 ve üzeri, izleme oturumlarında %80 ve üzeri olduğu görülmektedir. Güvenirlik ortalamaları güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.**

*Uygulama Güvenirliği Verileri*

Kategori	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Güvenirlik Ortalamaları
Yiyecek	%100	%83,3	%83,3	%88,8
Renk	%100	%90,9	%81,8	%90,9
Oyuncak	%100	%90	%90	%93,3

### 2.11. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu.

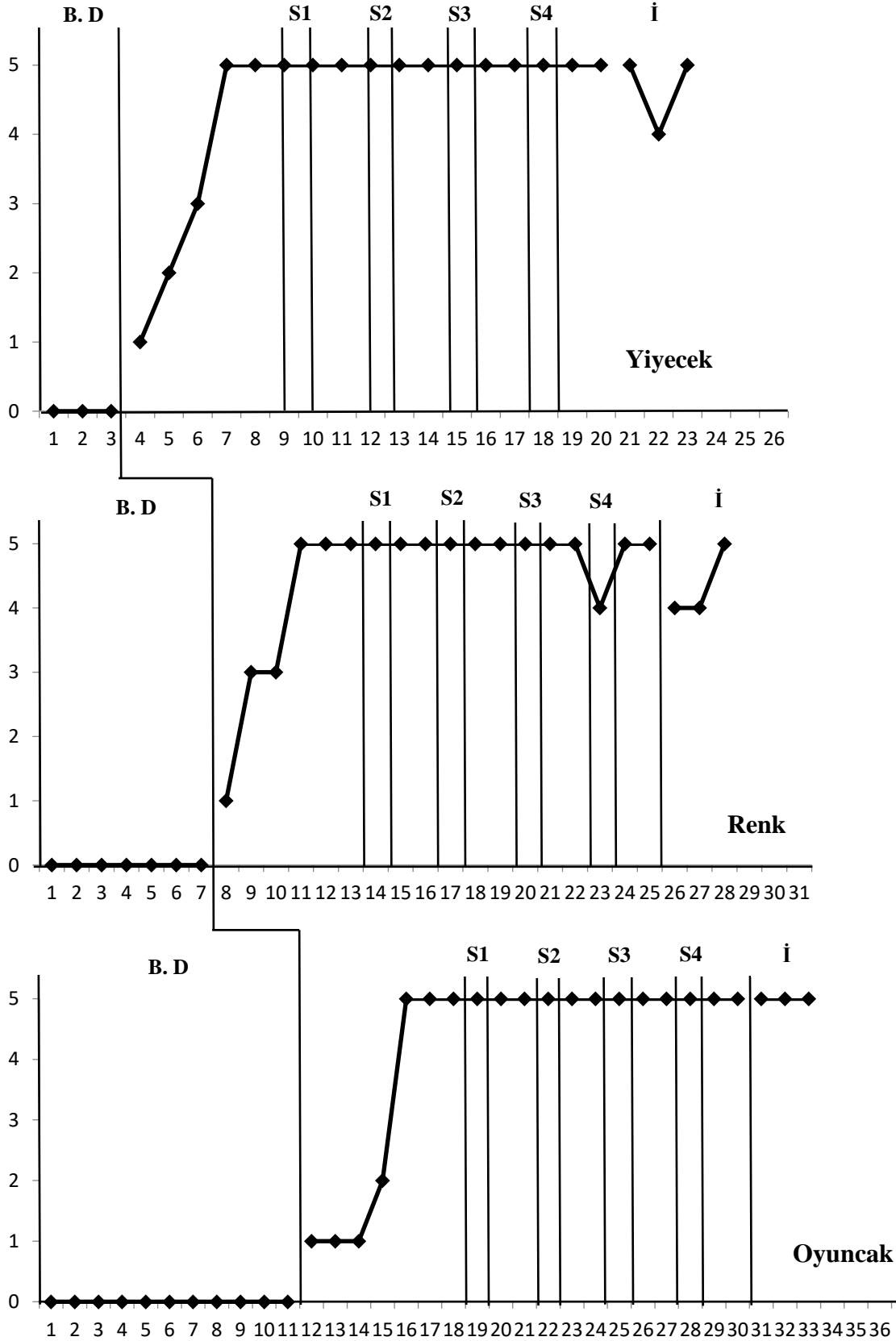
Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.09.2022.

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.223279

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler aşağıdaki çizgi grafiklerine aktarılmıştır (S1: Silikleştirme 1, S2: Silikleştirme 2, S3: Silikleştirme 3, S4: Silikleştirme 4) (Grafik 1).

## Uygulama



Grafik 1: Başlama Düzeyi (B.D), Uygulama (Öğretim) ve İzleme Oturumları Verileri.

Yukarıda verilen Grafik 1 incelendiğinde tüm kategorilerde eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisinin toplandığı görülmektedir. Yiyecek kategorisi için üç oturum başlama düzeyi evresinin ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üç öğretim oturumundan sonra öğrenci ölçütü sağlamıştır ve silikleştirme 1 (S1)'e geçilmiştir. Ardından iki öğretim oturumundan sonra öğrenci hızlı bir ilerleme göstermiştir ve silikleştirme 2 (S2)'ye geçilmiştir. İki oturum sonra S2, yine iki oturum sonra silikleştirme 3 (S3) ve ardından iki oturum sonra silikleştirme 4 (S4)'e geçilmiştir. Öğretim sürecinde öğrencinin sözcük okuma düzeyinde hiç düşüş gözlenmemiş, aksine ilk üç öğretim oturumunun ardından sürekli olarak 5/5 başarı göstermiştir. Yiyecek kategorisinin öğretim oturumlarının bitmesinin ardından bir hafta beklenmiş ve üç oturum üç oturum izleme verisi alınmış ve öğretimin etkisinin sürdüğü görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları; *uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin OSB'li öğrencinin yiyecek kategorisi için sözcük okuma öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ve etkinin kalıcı olduğunu* göstermektedir. Renk kategorisi için yedi başlama düzeyi evresinin ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üç öğretim oturumundan sonra öğrenci ölçütü sağlamıştır ve S1'e geçilmiştir. Öğrenci yiyecek kategorisinde olduğu gibi burada da hızlı bir ilerleme göstermiş ve ardışık olarak iki oturumda bir ölçütü sağlamaya devam ederek S3 ile sonrasında S4'e geçilmiştir. Bu süre içerisinde öğrencinin sözcük okuma beceri düzeyinde S4'te bir düşüş görülmüştür. Renk kategorisinin öğretim oturumlarının bitmesinin ardından bir hafta beklenmiş ve üç oturum izleme verisi alınmış, öğretimin etkisinin sürdüğü görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları; *uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin OSB'li öğrencinin renk kategorisi için sözcük okuma öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ve etkinin kalıcı olduğunu* göstermektedir. Oyuncak kategorisi için 11 başlama düzeyi evresinin ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Dört öğretim oturumundan sonra öğrenci ölçütü sağlamıştır ve S1'e geçilmiştir. Öğrenci önceki iki kategoride olduğu gibi burada da hızlı bir ilerleme göstermiş ve sekiz uygulama oturumunun ardından S1'e geçilmiştir. Öğrenci hızlı bir ilerleme kaydetmiş ve ardışık olarak iki oturumda bir ölçütü sağlamaya devam ederek S3 ile sonrasında S4'e geçilmiştir. Öğretim sürecinde öğrencinin sözcük okuma düzeyinde hiç düşüş gözlenmemiş, aksine ilk dört öğretim oturumunun ardından sürekli olarak 5/5 başarı göstermiştir. Oyuncak kategorisinin öğretim oturumlarının bitmesinin ardından bir hafta beklenmiş ve üç oturum izleme verisi alınmış, öğretimin etkisinin sürdüğü görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları; *uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin OSB'li öğrencinin oyuncak kategorisi için sözcük okuma öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ve etkinin kalıcı olduğunu* göstermektedir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda araştırma bulguları incelendiğinde; *uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirme ile öğretim yönteminin OSB'li öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve etkinin kalıcı olduğu* bilgilerine ulaşılmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirme ile öğretim yönteminin okuma becerisi olmayan 10 yaşındaki OSB'li bir kız öğrencinin sözcük okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda yöntemin öğrencinin üç farklı kategori için sözcük okuma düzeyi üzerindeki etkisine ve yöntemin etkisinin kalıcılığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular; uyarana ipucu sunma ve ipucunu silikleştirme ile öğretim yönteminin OSB'li öğrencinin sözcük okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu ve etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde OSB'li öğrencilerin okuma becerilerine yönelik çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Elde edilen bu araştırmaların bir kısmında OSB'li öğrencilerin okuma becerisine ilişkin yeterlilikleri ile ilgili olduğu ve bu yeterliliklerin bireyler arasında farklılıklar gösterdiği (Asberg vd., 2010; Brown vd., 2013; Nation vd., 2006; Norbury & Nation, 2011); bir kısmında ise bu araştırmada kullanılan ipucu sunma ve ipucunu geri çekme yönteminde olduğu gibi sözcüğün görseli ile ilişkilendirildiği (Eliçin vd., 2015; Hetzroni & Sahlem, 2005) görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer olarak görsel-sözcük ilişkilendirmesi temelinde uygulamaların farklı özel gereksinimli öğrenciler ile çalışıldığı araştırmalara da ulaşılmıştır. Örneğin; Dorry ve Zeaman (1975), uyarıcı ipuçlarını silikleştirerek zihin yetersizliği olan çocukların görsel sözcükleri etkili bir şekilde öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Barudin ve Hourcade (1990), orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklara görsel sözcük öğretiminde sözcüğün yazılı olduğu kartın gösterimi, sözcük ile beraber görsel ipucu kullanımı ve dokunsal/hareketsel yöntemlerin etkililiğini araştırdıkları araştırma sonucunda çocukların görsel sözcükleri öğrenmede başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yine Smeets ve diğerleri'nin (1984) yapmış olduğu bir araştırmada, eğitilebilir zihin yetersizliği olan öğrencilerin uyarıcı şekil verme ve uyarıcı silikleştirme yoluyla okumayı çok daha iyi öğrenebildikleri görülmüştür.

Alanyazında Birkan ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırmanın bu araştırma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Birkan ve diğerlerinin (2007) Amerika'nın Princeton eyaletinde gerçekleştirdiği araştırmasında otizm eğitim merkezine devam eden altı yaş sekiz aylık olan OSB'li bir erkek öğrenciye sözcük okuma becerisini kazandırmak amacı ile uyarıcı ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yöntemi kullanmış olup, bu araştırmada da benzer bir süreç izlenmiştir. Bu kapsamda sözcük okuma öğretimi için hazırlanan materyaller kağıt üzerinde yer alan görsel ipuçlarının aşama aşama silikleştirilmesi ile öğrenciye sunulmuş ve deneysel süreç yürütülmüştür. Araştırma sonucunda uyarıcı ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin OSB'li bir öğrencinin okuma öğrenimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın ise Birkan ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmadan farklı olarak; daha ileri yaş dönemindeki (on yaş) ve bir kız öğrenci ile yoğun bir şekilde bireyselleştirmelere dayalı olarak işlevsel çalışılması özelliği bulunmaktadır. Ek olarak OSB'nin günümüzde artık her 36 çocuktan 1'inde görüldüğü, erkeklerde kızlara oranla daha yaygın olsa da kız çocuklarında belirti ve şiddetinin daha yoğun gözlemlendiği ve yıllar geçtikçe kız çocuklarında görülme oranında da bir artışın söz konusu olduğu bilinmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2023; Korkmaz, 2017). Bu nedenlerden dolayı özellikle OSB'li kız çocuklarına öğretim konulu ilgili araştırmaların artmasının gerekliliğine inanılmaktadır.

Alanyazında OSB'li çocuklara yapılan öğretim uygulamalarının etkili ve verimli olması için uygulamaların yoğun bir şekilde, çocuğun özellikleri dikkate alınarak planlanması ve uygulamaların doğal ve davranışsal yaklaşımlar ile birlikte sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Magán-Maganto vd., 2017). OSB'li çocuklara özellikle okuma becerileri öğretimi yapılırken sürecin onların öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği de belirtilmektedir (Rehfeldt vd., 2003). Onların sözcükler temelinde Frith ve Snowling (1983) ve görsel uyarıcılar ile (Töret, 2016) yapılan öğretimler sonucunda etkin öğrenebildikleri bilinmektedir. Bundan dolayı düzenlemelerin bu durumlara uygun olması beklenmektedir. Tüm bu özellikleri bir arada barındıran ve öğrenci bağımsızlaştıkça başarılı bir şekilde adım adım silikleştirme uygulamalarını içeren bir yöntem olarak uyarıcı ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yöntemi büyük bir titizlikle adım adım uygulanmıştır. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın uygulama sürecinde yöntemin özenle, gerekli bireyselleştirmelere dayalı, yoğun ve günlük yaşam ile ilişkilendirilerek yürütülmesine dikkat edilmiştir. Örneğin; öncelikle çocuğun günlük hayatta

tanıdığı ve sevdiği; ancak yazılı ifadelerini okuyamadığı 3 farklı kategoriden (yiyecek, renk ve oyuncak) 5'er tane sözcük (yiyecek olarak; çikolata, cips, bisküvi, ceviz, üzüm, renk olarak; mor, pembe, kahverengi, gri, lacivert ve oyuncak olarak; ayıcık, araba, kaplumbağa, bebek, yıldız) belirlenmiştir. Browder ve Snell (2000) OSB'li çocuklara işlevsel bir şekilde okuma becerileri öğretiminde kullanılacak ifadelerin çocukların günlük hayatının içerisinde karşılaşılabilecekleri ifadeler olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Daha sonrasında uygulamacı tarafından kategorilerdeki sözcüklerin öğretim sırasına karar verilmiş ve yiyecek pekiştirecinin motivasyonu arttırmasından dolayı ilk sırada yiyecek kategorisi, öğrencinin alışkın olduğu sembol sisteminin kullanımını içermesinden dolayı ikinci sırada renk kategorisi ve öğrencinin sevdiği oyuncaklar ile süreci eğlenceli hale getirme düşüncesinden dolayı üçüncü sırada oyuncak kategorisi öğretimi yapılmıştır. Öğretim süreçlerinde yiyecek kategorisinde öğrenci okuduğu sözcük karşılığında yiyeceğin küçük bir miktarı ile, renk kategorisinde ilgili rengin olduğu sembol ile ve oyuncak kategorisinde ilgili oyuncak ile oynaması (bir dakika süreli) şeklinde pekiştirilmiştir. Bu sayede öğretim oturumları doğal ve eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde yukarıda verilen özellikler dikkate alınarak uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yöntemi kullanılarak sözcük okuma öğretimi yapılan OSB'li öğrencinin her kategoride hızlı bir şekilde başarılı olduğu görülmüştür. Burada temel etken yöntemin etkili ve doğru bir şekilde sistematik olarak uygulanmasıdır. Daha sonra ise öğretim sürecini kolaylaştıran etkenler olarak bireyselleştirmeler ve motivasyon sistemi varlığı görülmektedir. Örneğin öğrencinin yiyecek kategorisinde diğer kategorilerden daha hızlı ölçütü karşılaşmasının, yöntemin doğru bir şekilde kullanılması ile birlikte yiyecek pekiştirecinin birincil pekiştireçler içerisinde yer almasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde öğrencinin renk kategorisinde hızlı bir şekilde ölçütü karşılaşmasının sebebi olarak alışkın olduğu sembol sistemi kullanımının öğrencinin tüm sembolleri topladığında daha büyük bir ödüle gideceğini bilmesinin verdiği güven görülmektedir. Bir diğer yandan oyuncak kategorisinde de öğrencinin başarılı olmasının sebebi olarak etkileşimli, eğlenceli oyun davranışları olduğu düşünülmektedir. Tüm öğretim süreci boyunca motivasyon sisteminin etkisinin azalmaması için ayrımlı olarak sadece öğretim oturumlarında uygulamacı tarafından kullanımı da bu etkileri güçlendirmiştir. Araştırmanın bulguları ile birlikte güçlü yanları göz önünde bulundurulduğunda OSB'li çocuklara, öğretmenlere, uzmanlara ve alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca araştırmanın bireyselleştirmelere dayalı hazırlanan materyaller ile sistematik uygulama süreci içermesinin yanı sıra özgün ve güncel bir araştırma olması yönleri ile önemli olduğu düşünülmektedir. Ek olarak araştırmanın bazı sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Bu araştırma, OSB'li bir katılımcının, sözcük okuma öğretiminde kullanılan üç farklı kategori ve her bir kategori için belirlenen beş sözcük öğretimi ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yönteminin, OSB'li öğrencinin sözcük okuma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öğretim bittikten sonra da etkinin sürdüğü görülmektedir.

Araştırma bulgu ve sonuçlarından yola çıkarak ileriki araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu çalışmada, uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyele öğretim yönteminin, bir OSB'li kız öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. İleriki araştırmalarda, birden fazla sayıda OSB'li öğrencinin bulunduğu çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2. Bu araştırmada, uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin, bir OSB'li kız öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerindeki etkisinin incelemesi amacıyla üç farklı kategoride yer alan beşer sözcük ile çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda farklı kategorilerde, daha fazla sayıda sözcük kullanılması önerilmektedir.

3. Bu araştırmada, uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle yönteminin, OSB'li öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. İleriki araştırmalarda farklı yetersizlik türleri ile çalışılması önerilmektedir.

4. Bu araştırmada uyarana ipucu ekleme ve ipucunu silikleştirmeyle öğretim yönteminin, OSB'li öğrencinin sözcük okuma öğrenimi üzerindeki etkisi incelenirken genelleme oturumları alınmamıştır. İleriki araştırmalarda genelleme oturumlarının da yer aldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça / Reference

- Accardo, A. L., & Finnegan, E. G. (2017). Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: Discrepancies between teacher and researchrecommended practices. *Autism 00(0)*, 1-11, <https://doi.org/10.1177/1362361317730744>.
- Adalarasu, K., Jagannath, M., & James, O. (2019). Assessment of techniques for teaching school children with autism. *IRBM*, 1-6, <https://doi.org/10.1016/j.irbm.2019.10.003>.
- Akçamete, G. Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2) 39-53. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000206](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206)
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı*, (Çev. E. Köroğlu, 5. baskı). Hekimler Yayıncılık.
- Asberg, J., Kopp, S., Berg Kelly, K., & Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): Performance and predictors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 61-71. <https://doi.org/10.3109/13682820902745438>.
- Barudin, S. I., & Hourcade, J. J. (1990). Relative effectiveness of three methods of reading instruction in developing specific recall and transfer skills in learners with moderate and severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(3), 286-29. EJ419992.
- Başal, M., & Batu, S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000067](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000067).
- Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2016). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss.99-143). Vize Yayıncılık.
- Birkan, B., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Effects of superimposition and background fading on the sight-word reading of a boy with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(2), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.08.003>.
- Browder, D. M., & Snell, M.E. (2000). Teaching functional academics. In M.E. Snell & F. Brown (Ed). *Instruction of students with setere disabilities*, (pp. 493-543). Merrill Publishing Company.
- Brown, H. M., Oram Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 932-955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>.
- Brett, D., Warnell, F., McConachie, H., & Parr, J. R., (2016). Factors affecting age at ASD diagnosis in UK. No evidence that diagnosis age has decreased between 2004 and 2014. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1974-1984. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2716-6>.
- Bullen, J. C., Swain Lerro, L., Zajic, M., McIntyre, N., & Mundy, P. (2020). A developmental study of mathematics in children with autism Spectrum disorder, symptoms of attention deficit hyperactivity disorder, or typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14, <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04500-9>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.



- Cengher, M., Budd, A., Farrell, N., & Fienup, D. M. (2018). A review of prompt-fading procedures: Implications for effective and efficient skill acquisition. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(2), 155-173. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-017-9575-8>.
- Chen, L., Abrams, D. A., Rosenberg-lee, M., Iuculano, T., Wakeman, H. N., Prathap, S., ... Menon, V. (2018). *Quantitative analysis of heterogeneity in academic achievement of children with autism. Clinical Psychological Science*, 1-19, <https://doi.org/10.1177/2167702618809353>.
- Cooper, J. O. (1987). Stimulus control. In J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis* (pp. 229–326). Merrill.
- Davidson, M. M., Kaushanskaya, M., & Weismer, S. E. (2018). Reading comprehension in children with and without ASD: The role of word reading, oral language, and working memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3524–3541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>.
- Deniz, S., & Akdemir, B. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan öğretim yöntemleri. S. Deniz ve B. Akdemir (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 209-228). Eğiten Kitap.
- DeWalt, D. A., Berkman, N. D., Sheridan, S., Lohr, K. N., & Pignone, M. P. (2004). Literacy and health outcomes. *Journal of General Internal Medicine*, 19(12), 1228–1239. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2004.40153.x>.
- Dorry, G. W., & Zeaman, D. (1975). Teaching a simple reading vocabulary to retarded children: effectiveness of fading and nonfading procedures. *American Journal of Mental Deficiency*, 79(6), 711-716. PMID: 1146865.
- Eliçin, Ö., Yıkılmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279.
- Etzel, B. C., & LeBlanc, J. M. (1979). The simplest treatment alternative: The law of parsimony applied to choosing appropriate instructional control and errorless-learning procedures for the difficult-to-teach child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(4), 361–381. <https://doi.org/10.1007/bf01531445>
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 329-342. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-835X.1983.tb00906.x>.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/001440290507100202>.
- Goldsmith, T. R., LeBlanc, L. A., & Sautter, R. A. (2007). Teaching intraverbal behavior to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 1-13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2006.07.001>.
- Hetzroni, O. E., & Shalem, U. (2005). From logos to orthographic symbols: A multilevel fading computer program for teaching nonverbal children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 201–212. <https://doi.org/10.1177/108835760502000402>.
- Karaca, M. A. (2018). Özel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere yönelik okuma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 489-503.

- Karaca, M. A. (2022). Genel eğitim okulları ile özel eğitim uygulama okullarındaki Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi . *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(4), 383-405.
- Katheleen, M. M. (2011). *Autism from the teacher's perspective*. Love.
- Korkmaz, B. (2017). *Ah Şu Otizm*. Aba.
- Lancioni, G. E., & Smeets, P. M. (1986). Procedures and parameters of errorless discrimination training with developmentally impaired individuals. In Ellis, N. R., & Bray, N. W. Eds. *International review of research in mental retardation*. (pp.135–164). Academic Press.
- Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2022). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. *Exceptional Children*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/00144029221137656>.
- Lushin, V., Mandell, D., Beidas, R., Marcus, S., Nuske, H., Kaploun, V., Seidman, M., Gaston, D., & Locke, J. (2019). Trajectories of evidence based treatment for school children with autism: What's the right level for the implementation? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 881-892. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04304-6>.
- Magán-Maganto, M., Álvaro Bejarano-Martín, A., Fernández-Alvarez, C., Narzisi, A., García-Primo, P., Kawa, R., ... (2017). Early detection and intervention of ASD: A European overview. *Brain Sciences*, 7(12), 159-187. <https://doi.org/10.3390/brainsci7120159>
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Gonzales, J. E., Solomon, M., Lerro, L. E., Novotny, S., ... Mundy, P. C. (2017). The scope and nature of reading comprehension impairments in school-aged children with higher-functioning autism Spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2838–2860. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3209-y>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd edition). SAGE Publications, Inc.
- Milgramm, A., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2020). Brief report: Predictors of teacher-rated academic competence in a clinic sample of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 2132-2138. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04680-4>.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 911-919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>.
- Norbury, C., & Nation, K. (2011) Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10888431003623553>.
- Özbey, F., & Yıkmaş, A. (2006). Zihin engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucu ile öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 125-149.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu spektrum bozukluğu ve özel eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ). *Özel eğitimle ilgili diğer hizmetlere yönelik personel yetiştirme*. (ss. 67-83). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.
- Rehfeldt, R. A., Latimore, D., & Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24(5), 333–358. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(03)00059-3)

- Renshaw, T. L., & Kuriakose, S. (2011). Pivotal response treatment for children with autism: Core principles and applications for school psychologists. *Journal of Applied School Psychology, 27*(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.566166>.
- Roman, S. P. (2004). Illiteracy and older adults: Individual and societal implications. *Educational Gerontology, 30*(2), 79-93. <https://doi.org/10.1080/03601270490266257>.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology, 87*(2), 288-308. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/bjep.12150>.
- Smeets, P.M., Lancioni, G. E., & Hoogeveen, F. R. (1984). Using stimulus shaping and fading to establish stimulus control in normal and retarded children. *Journal of Intellectual Disability Research, 28*(3), 207-218. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1984.tb01012.x>.
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth usher memorial lecture: language is literacy is language – positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology, 18*(3), 216-228. <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1112837>.
- Stevens, T., Peng, L., & Barnard-Brak, L. (2016). The comorbidity of ADHD in children diagnosed with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 31*, 11-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2016.07.003>.
- Strand, S. C., & Morris, R. C. (1988). Criterion-related versus non-criterion-related prompt training with severely mentally handicapped children. *Journal of Mental Deficiency Research, 32*, 137-151. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1988.tb01399.x>.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 217-254). Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu başlama düzeyi modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. baskı) içinde (ss.181-216). Anı.
- Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss.192-228). Pegem.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Uysal, H. (2018). Özel gereksinimli bireylerde işlevsel akademik beceriler. E. Sazak (Ed.) *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* (ss.277-307) içinde. Pegem Akademi.
- Willis, C. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara yaşam-sosyal ve dil becerilerinin öğretimi*. Platform Yayınları.
- Wood, J., W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accomodating instruction*. Pearson.

## EKLER

### Ek-1. Kontrol Listeleri (Veri Toplama Aracı)

1. Yiyecek			
Üzüm			
Çikolata			
Cips			
Ceviz			
Bisküvi			
Doğru tepki sayısı/toplam tepki sayısı			

2. Renk			
Mor			
Pembe			
Kahverengi			
Gri			
Lacivert			
Doğru tepki sayısı/toplam tepki sayısı			

3. Oyuncak			
Ayıcık			
Araba			
Kaplumbağa			
Bebek			
Yıldız			
Doğru tepki sayısı/toplam tepki sayısı			

Öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği doğru davranışları (+); ipucu yardımı ile gerçekleştirdiği davranışlar, yanlış tepkileri ve tepkisiz kalma durumları (-) şeklinde kontrol listelerine işaretlenmiştir.

## EK 2: Uygulama Güvenirliği Formu

	Hayır (0)	Evet (1)
1. Uygulayıcı, öğrenciye yönerge vermeden önce göz temasını kurar/bekler.		
2. Öğrenciye doğru bir ifade ile yönerge verir.		
3. Uygulama sırasında öğrencinin arkasında durur.		
4. Uygulama sırasında öğrenciye yönerge vermez.		
5. Uygulama sırasında fiziksel ipucunu gereken zamanda (öğrenci 5 saniye içerisinde yönelmediğinde/yanlış tepkide bulunduğu) sunar ve geri çeker.		
6. Uygulama sırasında öğretim oturumlarında sözel ipucunu zamanında sunar.		
7. Uygulama sırasında öğretim oturumlarında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için pekiştiricileri zamanında sunar.		
<b>Toplam</b>		
*Düz puanlama yapılmaktadır.		

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Autism Spectrum Disorder (ASD) is defined as a heterogeneous and lifelong neurodevelopmental disorder that affects many areas of development and manifests itself with significant difficulties especially in social, communication and emotional development (American Psychiatric Association, 2013). It is seen that students with Autism Spectrum Disorder (ASD) have attention problems, short-term memory and difficulty in learning academic skills such as reading (Bullen et al., 2020; Chen et al., 2018; Davidson et al., 2018). Some methods are used in teaching reading skills to students with ASD. In particular, teaching methods using stimulus prompts are among the effective methods (Strand & Morris, 1988). However, although it is known that the method is used in limited numbers in the literature (Cengher et al., 2018; Goldsmith et al., 2007; Renshaw & Kuriakose, 2011), the need for adequate and up-to-date research in the national field has been pointed out. Therefore, in this study, the effect of the teaching method of adding clues to the stimulus and fading them the word reading skill learning of a student with ASD and its permanence was examined.

### 2. METHOD

In this study, one of the single-subject research models, "multiple baseline between behaviors model" was preferred. The dependent variable of this study is the student's word reading ability. The independent variable is the teaching method of adding clues to the stimulus and fading them. The participant of the study was a 10-year-old female student with ASD who lives in Konya province, does not know how to read words and is studying in the 4th grade. Before the study, the student's reading skills were evaluated by the practitioner. It was observed that the student could recognize letters but could not read words. Afterwards, the food that the student requested the most, her favorite colors, and the toys she valued the most were identified, and five food, colors, and toys that she could not read the written expression of were selected among them. Then, the materials were prepared by adding a colored visual cue to the written stimulus and followed a sequence of five stages for each category. In the second and third stages, the colored visual cue was faded. In the fourth stage, the color was faded, and in the fifth stage, it was faded again. The materials were placed in the word reading chart prepared for the student. Then, motivation systems were prepared for each category. For example, for the Food category, 5 foods (chocolate, crisps, biscuits, walnuts and grapes) that the student liked the most and could say their names but could not read their written expressions were identified, and a motivation system was created by providing access to a small amount of that food for each word the student read correctly. Then, the implementation process started. The food category was included in the first place because the food reinforcer, which was determined by the practitioner, increased motivation. Secondly, the color category was included because it involved the use of the symbol system that the student is used to, and thirdly, the toy category was included because of the idea of making the process fun with the toys that the student likes, and the order was determined. A total of 23 sessions, including three sessions of beginning level, 17 sessions of teaching, and three sessions of follow-up, were conducted for word reading in the food category. A total of 28 sessions, including seven sessions of beginning level, 18 sessions of teaching, and three sessions of follow-up, were conducted for word reading in the color category. A total of 33 sessions, including 11 sessions of beginning level, 19 sessions of teaching, and three sessions of follow-up, were conducted for word reading in the toy category. The process was completed in six weeks in total.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings of the study show that the teaching method of adding clues to the stimulus and fading them is effective on the word reading skill of the student with ASD, and the effect is permanent. In the literature,

it is stated that while teaching reading skills to children with ASD, the process should be arranged in a way that facilitates their learning (Rehfeldt et al., 2003). It is known that they can learn effectively as a result of teaching on the basis of words (Frith and Snowling, 1983) and visual stimuli (Töret, 2016). In this study, the teaching method of adding clues to the stimulus and fading them a method that combines all these features and includes successful fading applications as the student becomes independent, was applied step by step with great care. As a result of the study, it is seen that of adding clues to the stimulus and fading them a positive effect on the word reading skill of the student with ASD, and that the effect continues even after the teaching is over.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.223279

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazar %40, ikinci yazar %35, üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Birinci yazar: Materyallerin hazırlanması, uygulama ve raporlama aşamalarında aktif rol almıştır.

İkinci yazar: Birinci yazara rehberlik etmiş ve yönlendirmelerde bulunmuş, uygulamanın sağlıklı yürütülmesinde ve raporlama aşamasında aktif rol almıştır.

Üçüncü yazar: Gözlemciler arası güvenilirlik verileri almış ve raporlama aşamasında aktif rol almıştır.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

### ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişi ile ekonomik, ticari, hukuki veya mesleki çıkar çatışmamız olmadığını beyan ederiz.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 112–129. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024...-1322272>

### An Analysis of ELF-informed Practices in ESP Coursebooks

ÖAİ Ders Kitaplarındaki ODİ Bilgisi Sunan Uygulamaların Bir Analizi

Erol POYRAZ<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 03.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Abstract:** The investigation of English as a Lingua Franca (ELF) in English for Specific Purposes (ESP) contexts has produced significant results in the last few years. Moreover, these results have initiated a shift from achieving native speaker competency to more context-related and functional language use in the perspective of the overall approach to ESP. Yet, the literature needs more study to reveal how far this shift has embedded ESP coursebooks and audio materials. Therefore, this study aimed to explore to what extent the recent ESP coursebooks and audio materials matched the characteristics of ELF. In the study, four ESP coursebooks and their audio tracks were analyzed in terms of the presence or absence of references to ELF features, specifically; ELF-informed activities, the promotion of using English outside the inner circle countries, and the use of authentic expanding circle English communication. The findings revealed the dominance of Standard English in language exposure, a dearth of ELF-informed activities, and a sparse representation of expanding circle cultures in the four ESP coursebooks. Similarly, the listening tracks showed a strong preference for native English speakers as the introducers of English users in the tracks. The study presents a number of critical implications for ESP instructors and material designers.

**Keywords:** English as a Lingua Franca (ELF), English for Specific Purposes (ESP), ELF-informed materials, ESP materials.

&

**Öz:** Özel Amaçlı İngilizce (ÖAİ) bağlamlarında Ortak Dil Olarak İngilizce'nin (ODİ) araştırılması, son birkaç yılda önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca, bu sonuçlar, ÖAİ'ye genel yaklaşım perspektifinde, ana dili İngilizce olanların yeterliliklerine ulaşmaktan daha çok bağlamla ilgili ve işlevsel dil kullanımına doğru bir geçişi başlatmıştır. Yine de literatürün, bu değişimin ÖAİ ders kitaplarını ve işitsel materyalleri ne kadar içine yerleştirdiğini ortaya çıkarmak için daha fazla çalışmaya ihtiyacı vardı. Bu nedenle bu çalışma, son dönemdeki ÖAİ ders kitaplarının ve işitsel materyallerin ODİ'nin özellikleriyle ne ölçüde örtüştüğünü keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, ders kitapları ve ses kayıtları, ODİ özelliklerine yapılan göndermelerin varlığı veya yokluğu açısından, özellikle; ODİ ile bilgilendirilmiş aktiviteler, İngilizce'yi yakın çevre ülkeleri dışında kullanmanın teşviki ve otantik gelişen İngilizce iletişiminin kullanılması açısından ele alınmıştır. Bulgular, dile maruz kalmada Standart İngilizce normlarının baskın olduğunu, ODİ ile bilgilendirilmiş etkinliklerin eksikliği ve ders kitaplarında genişleyen çevre kültürlerinin seyrek temsilini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, dinleme parçaları, parçalardaki İngilizce kullanıcıların tanıtıcıları olarak anadili İngilizce olanlara yönelik güçlü bir tercih göstermiştir. Çalışma, ESP eğitmenleri ve materyal tasarımcıları için bir dizi kritik çıkarım sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortak dil olarak İngilizce (ODİ), Özel amaçlı İngilizce (ÖAİ), ODİ bilgilendirici materyaller, ÖAİ materyalleri

**Atıf/Cite as:** Poyraz, E. (2024). An analysis of ELF-informed practices in ESP coursebooks. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 112-129. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024...-1322272](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024...-1322272)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Erol POYRAZ, English Language Teaching, [erolpoyraz93@hotmail.com](mailto:erolpoyraz93@hotmail.com), ORCID: 0000-0001-6617-0692

## 1. INTRODUCTION

The use of English as a Lingua Franca (ELF) has gained considerable attention in academic research. ELF refers to English used for “global means of inter-community communication” (Seidlhofer, 2016, p. 20) and can be understood as “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice and often the only option” (Seidlhofer 2011, p. 7). Scholars have explored ELF from various linguistic perspectives, including phonetics and phonology (see Jenkins, 2000), pragmatics (see Cogo, 2009; Firth, 2009), and lexicogrammar (see Seidlhofer, 2004). They have also investigated ELF in different contexts, such as Greece (see Batziakas, 2008), Hong Kong (see Sung, 2015), Scandinavia (see Björkman, 2009), China (see Wang, 2015), and Europe (see Jenkins et al., 2001), as well as in professional domains like academia, air traffic control, and the news (see Mauranen, 2007; Oda, 2008; Bondi & Poppi, 2008). In addition to these research areas, scholars have explored the implications of ELF for English language pedagogy. This includes investigating communicative competence (see Leung, 2013), testing (see Jenkins, 2006), students' motivation (see Kalocsai, 2009), learning environment (see Smit, 2010), and teacher education (see Dewey, 2009). These studies have provided valuable insights into the conceptual and ideological aspects related to ELF. Moreover, there is a growing recognition of the significance of ELF in English for Specific Purposes (ESP) education.

The field of ESP has experienced significant growth and development over the past five decades. Universities worldwide have shown increasing interest in offering ESP courses to students from various departments. Consequently, there has been a concerted effort to publish research findings in prestigious high-impact journals, which require the use of English to reach a global readership (Flowerdew, 2015). Furthermore, due to the dominance of English as the language of publication, non-native English scholars have surpassed native English speakers in scholarly submissions (Hyland, 2013). The number of ESP scholars, including graduate students, has been steadily increasing, driven by the rapid dissemination of information and the availability of online discussions, blog postings, and access to publications facilitated by web-enabled linked data (Hyland, 2006). As ESP gains prominence in academic publications, multilingual ESP scholars' language use and attitudes, particularly in science and engineering disciplines, have been changing. A recent study by Ferguson et al. (2011) revealed that Spanish ESP scholars acknowledged English as the dominant Lingua Franca and emphasized that English no longer confers exclusive privileges to native-speaker academics. Consequently, ELF has gained increasing importance in the current era of globalization. Although the WrELFAcorpus (Corpus of Written English as a Lingua Franca in Academic Settings) provides a valuable written database of ELF in academic contexts, Mauranen et al. (2010) argue that there remains a lack of cross-cultural variation in academic English related to ELF in the existing literature. Flowerdew (2015) asserts that “the nature of English for global communication and collaborations is changing, and changing fast” (p. 13).

Kontra (2012) emphasizes that “the effects of globalization on English are felt particularly strongly in the field of ESP” (p. 2) therefore, the importance of considering the ELF features in ESP classrooms should be realized (see Flowerdew, 2015; Bayyurt & Akcan, 2015; Csizer & Kontra, 2012; Seidlhofer, 2016). ESP learners interact with professionals from diverse linguistic backgrounds, including both native English speakers (NESs) and non-native English speakers (NNEs), and thus become part of an intercultural community. Flowerdew (2015) claims that ESP research should take into account the implications of ELF for instructional materials, while Matsuda (2017) recommends exposing students to a wider range of English usage aligned with ELF in the classroom.

Although the literature is scarce on the studies on ESP materials and their adherence to the features of ELF, a study by Si (2020) on ESP coursebooks used in the Chinese context revealed a dominance of native-speaker Standard English, a lack of ELF-informed activities, and limited representation of non-native English culture. Kopperoinen (2011), on the other hand, examined several ESP textbooks used in Finland and found that non-native speakers were only present in 3% of the total listening materials in one group of

assessed textbooks. Another comprehensive study by Calvo-Benzies (2017) investigated the accents of native and non-native speakers of English in the audio materials accompanying six ESP textbooks. The findings indicated that native speakers were prominently featured, while non-native speakers appeared less frequently and mostly in interactions with native speakers. There were relatively few recordings that solely featured non-native speakers.

In conclusion, the existing literature highlighted the need for greater integration of the ELF concept in ESP teaching materials. Furthermore, the extent to which ESP teaching materials align with ELF characteristics remains an underexplored area in the literature, with limited research conducted on this topic (Calvo-Benzies, 2017). Therefore, this study aimed to investigate the alignment between ESP teaching materials used in classrooms and the features of ELF.

### 1.1. The purpose of the study

The goal of this study was to look into the ESP materials through the lens of ELF, which is having a growing impact on enhancing and supporting new pedagogical orientations for the discipline of ESP (McIntosh et al., 2017). The consequences of globalization on English are particularly noticeable in the field of ESP since in order to communicate not only with native English speakers but also with other non-native English professionals around the world, many students enroll in ESP programs (Csizer & Kontra, 2012). So, as Bhatia et al. (2011) state, the aim of ESP should be to use English as an ELF speaker, guided by the discourse community. On the other hand, the literature requires more research on ESP materials and their alignment with ELF. The study, thus, aimed to investigate to what extent the ESP teaching materials used in the classrooms matched with characteristics of ELF, which was the least investigated issue (Calvo-Benzies, 2017). Two research questions emerged from this aim.

- 1- To what extent do the ESP coursebooks include the features of ELF?
- 2- To what extent do the audio tracks of the ESP coursebooks include ELF speakers?

### 1.2. Significance of the Study

It is without dispute that teaching materials are excellent at raising students' academic achievement in both teaching and learning. It gives the students the crucial sensory experiences they need for an impactful and lasting behavioral transformation. The purpose of teaching materials is to raise the standard of instruction so that students can do better academically (Ajoke, 2017). As Flowerdew (2015) explains, ESP should embrace the implications of ELF in academic contexts including syllabus and material design since it would not be realistic to expect an ESP classroom in which the students' ELF needs are responded to by utilizing ESP materials created by native speaker norms. Yet, the literature did not have much to indicate this situation in the Turkish context. Therefore, the primary objective of the study was to investigate the extent to which the ESP coursebooks and audio tracks provided support for pluralistic and ELF-oriented language usage and promoted awareness of the diversity of English. The researcher focused on analyzing the reading texts, written dialogues, vocabulary practices, and listening tracks within the ESP coursebooks. Specifically, the researcher examined the activities to determine whether they enhanced learners' linguistic, sociolinguistic, and cultural awareness of diverse examples of English in terms of ELF, as well as the inclusivity of speakers and contexts portrayed in the scenarios. Given the importance of communication skills in oral interactions, particularly among non-native English speakers (NNESs), the study also explored the presence of audio tracks aimed at promoting effective communication techniques.

## 2. METHODOLOGY

### 2.1. Research design

The study employed a content analysis approach to examine a series of four ESP coursebooks used in the aforementioned programs. The analysis encompassed a comprehensive examination of each coursebook in the corpus, including linguistically and culturally oriented texts and assignments. This examination encompassed all units and various sections within those units. Four ESP coursebooks of four different ESP

courses were deliberately chosen from diverse departments to guarantee a thorough exploration, steering away from concentrating solely on a particular ESP coursebook within a specific department in terms of its alignment with ELF principles.

## **2.2. Context of the study**

This study was conducted within the context of a state university in Türkiye during the fall term of the 2022-2023 academic year. The researcher selected four different programs, all of which were nationwide four-year English-medium programs. Among the mandatory selective courses in these programs, ESP was included. Four ESP courses from different departments were purposefully selected to ensure comprehensive findings rather than focusing on a specific ESP coursebook in a specific department with respect to its adherence to ELF principles. The selected departments included "Hospitality Management Program, Food" and "Beverage Management Program", "International Trade and Logistics Program", and "Medical Documentary and Secretaryship Program", representing two departments from the tourism field, one from business administration, and one from the medical field.

## **2.3. Criteria of evaluation**

During the content analysis, the study utilized Rzonca's (2021) framework of ELF-aware classroom materials as the analytical framework. Rzonca (2021) developed a framework that outlines the essential features of teaching materials that promote ELF awareness. The framework consists of eight features as follows:

- A wide range of English varieties, including outer and expanding circle varieties.
- Incorporation of various cultures and intercultural issues to foster intercultural awareness and develop intercultural skills.
- Transition from inner circle settings to plurilingual settings, with dialogues representing the power of multilingual outer and expanding circle contexts.
- Shifting the focus from 'native-like' pronunciation and grammatical correctness to intelligibility, emphasizing the importance of being understood rather than achieving native-like perfection.
- Examples of successful ELF communication between speakers of different origins and first languages, providing authentic language exposure.
- Awareness-raising activities that present the diversity of English to promote learners' awareness.
- Reflection on learners' experiences with English, demonstrating how pragmatic and lexicogrammatical patterns vary in different contexts and showcasing the flexibility of English.
- Introduction of communication strategies, highlighting pragmatic strategies as a characteristic of ELF communication.

The researcher selected four main sections from the coursebooks for analysis: audio tracks (for listening activities), written dialogues, reading texts, and vocabulary practices. For the analysis of the audio tracks, the first feature of Rzonca's framework, which emphasizes a wide repertoire of English varieties, served as the basis. The researcher examined the types of speakers represented in the audio tracks, considering both native and non-native English speakers.

For the analysis of dialogues, the focus was on the feature of "communication strategies" that emphasize pragmatic strategies as integral to ELF communication. The researcher analyzed the dialogues to identify the presence of pragmatic strategies employed by the speakers.

Regarding the analysis of reading texts, the feature of "various cultures and intercultural issues" was considered. This feature recognizes the importance of understanding different cultural practices to

effectively communicate across diverse cultures. The researcher focused on identifying multicultural idioms and expressions in the reading texts.

In the analysis of vocabulary practices, the researcher examined the presence of specialized terms and vocabulary that originated from outer and expanding circle countries. The basis for this analysis was once again the feature of "a vast repertoire of English varieties," as it emphasizes the introduction of different English varieties to learners. The following table summarizes the material sections analyzed through document analysis:

**Table 1.**

*The Coursebook Sections Examined for ELF Features*

Sections Examined	ELF features to look at
Audio tracks	To analyze speaker types (NS-NS or NNS-NNS or NS-NNS).
Written dialogues	To see if there are pragmatic strategies (Co-construction of utterances, negotiation of meaning, etc.)
Reading texts	To see if there are multicultural idioms, slangs, expressions, etc..
Vocabulary practices	To see if there are special terms or vocabulary belong to the countries outside the English-speaking countries.

To ensure confidence in the outcomes of the study, it was imperative for the researcher to validate the reliability of the research procedure, as suggested by Golafshani (2003). This involves assessing its credibility, transferability, dependability, and its confirmability (Wesley, 2014). Fulfilling these four criteria necessitates the researcher to explicitly elucidate the method employed for interpreting evidence, provide a rationale for this approach, and maintain transparency with the data, facilitating the verification of findings (Lincoln & Guba, 1985). Therefore, the author performed certain methods to promote all of the features of trustworthiness. In order to fulfill credibility of the data, the researcher involved 4 ESP instructors in a state university, who had been given ESP lessons in the selected departments (see context of the study) for the data analysis process. The ESP instructors were actively utilizing the ESP coursebooks which were investigated in the current study. In a nutshell, member checking was performed in the course of data analysis. Furthermore, the researcher aimed to achieve transferability by giving thick descriptions of each section of the study. The examples of the activities of the coursebooks were given whenever it was possible. The researcher, moreover, conducted the study under the supervisions of 3 academicians. In every steps of the study, the academicians engaged in and interfered when it was needed. Therefore, dependability of the study was fulfilled. As the last method of trustworthiness, confirmability was fulfilled by including various ESP coursebooks from different departments in order to ensure rich and multiple data sources.

#### 2.4. Ethical approval

The author of this study complied with all the rules specified within "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Regulations". None of the actions stated in the second part of the regulations under the title "Actions Against Scientific Research and Publications Ethics" were conducted.

#### Ethics Committee Approval Information

Name of the committee: Bahçeşehir University, Research and Publication Ethics Committee

Data of ethics committee approval: 22.09.2021

Ethics committee approval statement issue number: 20021704-604.01.02-16112

### 3. RESULTS

In this section, the findings of the study were given according to the two research questions addressed by the researcher.

#### 3.1. To what extent do the ESP coursebooks include the features of ELF?

During the document analysis of the coursebooks, several important findings were discovered that indicated a lack of support for ELF principles. The dialogues in all of the coursebooks were thoroughly analyzed to determine the frequency of EFL pragmatics. Each coursebook contained fifteen dialogues, resulting in a total of sixty dialogues. The frequency analysis revealed significant results: the interactions between the speakers predominantly adhered to native speaker norms, with a notable absence of pragmatic accommodation strategies in the nature of the conversations. In other words, none of the dialogues, regardless of the ESP coursebooks, exhibited any pragmatic features characteristic of authentic ELF communication.

**Table 2**

The Frequency Analysis Table of the Dialogues of the Coursebooks

Coursebook	Category	Subcategory	Frequency
Career Paths- Tourism	ELF pragmatics	Multilingual Strategies	0
		Negotiation of Meaning Strategies	0
		Interactional Elements	0
		Co-construction of Utterances	0
Career Paths- Cooking	ELF pragmatics	Multilingual Strategies	0
		Negotiation of Meaning Strategies	0
		Interactional Elements	0
		Co-construction of Utterances	0
Professional English for Students of Logistics	ELF pragmatics	Multilingual Strategies	0
		Negotiation of Meaning Strategies	0
		Interactional Elements	0
		Co-construction of Utterances	0
Career Paths- Medical	ELF pragmatics	Multilingual Strategies	0
		Negotiation of Meaning Strategies	0
		Interactional Elements	0
		Co-construction of Utterances	0
Total			60

The reading texts, on the other hand, were subjected to analysis to determine whether they encompass diverse cultural features and international issues. Each coursebook contained fifteen reading texts, resulting in a total of sixty texts. The analysis of all the reading texts revealed that none of them included any multicultural elements that reflected cultural varieties from different regions. However, the instances presented in the reading texts provided suitable opportunities to introduce various cultural features. For example, in one of the coursebooks (Career Paths-Tourism, the students' book, p. 10), the section explaining transportation to a hotel includes the term "taxi." Additionally, the term "cab," which is the British English version of "taxi," is mentioned. While this inclusion represents a limited use of cultural variations as both versions belong to English-speaking cultures, it could have further incorporated other "taxi-like" vehicles

used in different regions worldwide, such as the "tuk-tuk" commonly found in the Far East. Furthermore, in the context of teaching new chefs about understanding flavors (Career Paths-Cooking, the students' book, p. 22), the text provides words such as "bitter, sour, sweet, salty, savory," without emphasizing their importance in specific cultural contexts. For instance, when discussing spicy foods, the text could have mentioned Indian cuisine and introduced specific examples such as "curry" or "masala." Similarly, renowned French desserts like "éclair" or "croquembouche" could have been included to highlight the sweet food culture in France. However, the English used in these reading texts did not present instances that belonged to specific non-native English cultures. Detailed information regarding the analysis of reading texts is provided in the table below.

**Table 3**

The Frequency Analysis Table of the Reading Texts of the Coursebooks

Coursebook	Category	Subcategory	Frequency
<i>Career Paths-Tourism</i>	Various cultures and intercultural issues	inner circle cultures	15
		outer circle cultures	0
		expanding circle cultures	0
<i>Career Paths-Cooking</i>	Various cultures and intercultural issues	inner circle cultures	15
		outer circle cultures	0
		expanding circle cultures	0
<i>Professional English for Students of Logistics</i>	Various cultures and intercultural issues	inner circle cultures	15
		outer circle cultures	0
		expanding circle cultures	0
<i>Career Paths- Medical</i>	Various cultures and intercultural issues	inner circle cultures	15
		outer circle cultures	0
		expanding circle cultures	0
Total			60

The vocabulary practice sections of the ESP coursebooks were analyzed by grouping the vocabularies according to their types to determine if they represented cultures other than the inner circle cultures. A total of 771 vocabularies were identified in the vocabulary sections across all of the coursebooks. Among these, 565 were nouns, 160 were verbs, 23 were adjectives, and 23 were adverbs. The frequency analysis revealed a striking result: not a single vocabulary item referred to expanding circle countries. Instead, all of the vocabularies exclusively belonged to inner circle cultures, representing cultures where English is spoken as a native language. The terminology used in the vocabulary sections was derived entirely from inner circle cultures. Consequently, neither outer nor expanding circle cultures were included in the frequency analysis figure, which is presented below.

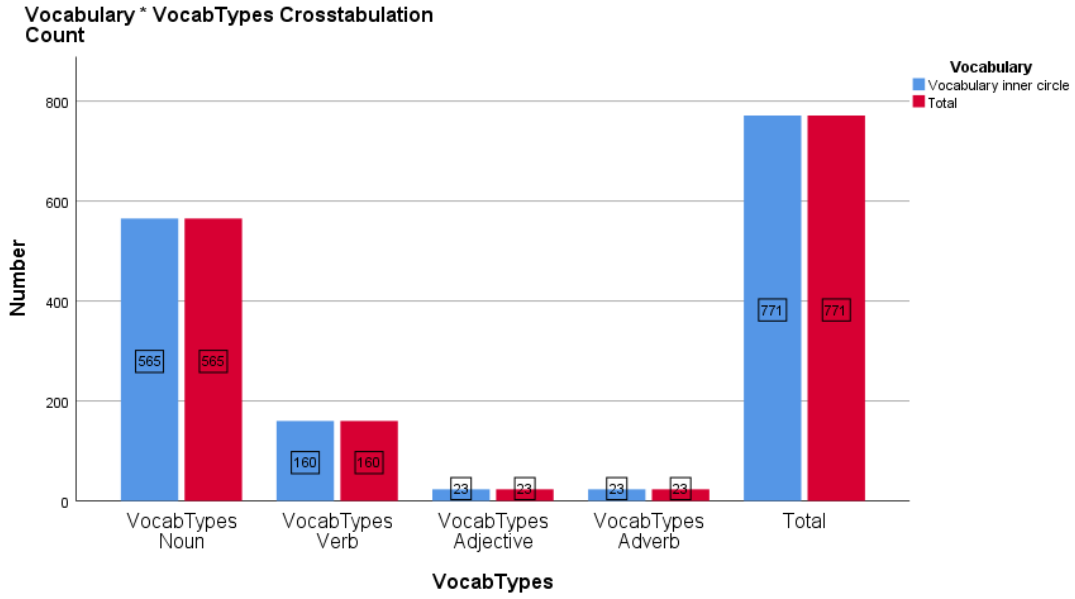


Figure 1. The frequency analysis of the vocabularies in the vocabulary sections

### 3.2. To what extent do the audio tracks of the ESP coursebooks include ELF speakers?

To explore the dynamics of speaker interactions (between NES-NES, NES-NNES, or NNES-NNES) in the audio materials utilized in the classroom, a thorough examination of the audio tracks was conducted, employing frequency analysis. In total, fifty audio tracks were meticulously analyzed as part of this study. The frequency analysis graph depicting the distribution of speaker types within the audio tracks is presented below.

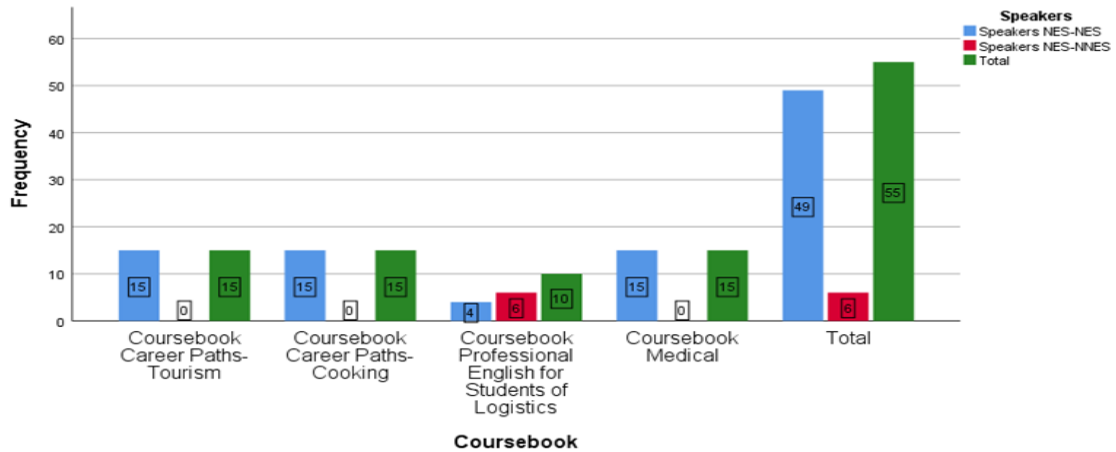


Figure 2. The frequency analysis graph of the speaker types of the audio tracks

Figure 1 illustrates that, with the exception of “Professional English for Students of Logistics Book”, which includes six audio tracks featuring dialogues between NES and NNES out of a total of ten tracks, all audio tracks in the coursebooks solely consist of conversations between NESs. The findings indicated that, in terms of percentages, only 10% of the interactions presented in the audio tracks involve non-native English speakers, while the remaining 90% exclusively involve interactions between native English speakers.



Notably, the interactions between NESs and NNEs lacked authenticity, with NNEs attempting to emulate NESs in their language use during the communications. Consequently, the interactions between NESs and NNEs, which constituted 10% of all interactions, did not reflect authentic ELF communication to the students. Furthermore, it is important to highlight that not a single instance of a conversation between NNEs was observed in the audio tracks. This absence suggests that the audio tracks in the coursebooks did not aim to introduce or portray conversations occurring among NNEs.

#### 4. DISCUSSION and CONCLUSION

According to Schmidt et al. (1997), coursebooks are critical in making the transition from intentions and goals to classroom activities. They do so by making knowledge available, structuring it, and organizing learning challenges in a way that students find engaging. As Suzani (2007) highlighted, coursebooks and instructional materials play an important part in any educational endeavor. Thus, in this study investigating ESP coursebooks and audio tracks through the lens of ELF, the findings indicated that all of the ESP coursebooks were designed in accordance with utter Standard English norms and NESs. When the reading texts were analyzed to see whether they included multicultural idioms and phrases, it was seen that none of them reflected any multicultural elements that might introduce different cultures' features other than English. Likewise, the dialogues presented in all of the ESP coursebooks did not include any pragmatic strategies that the speakers employed to negotiate a communication breakdown or a misunderstanding about an issue that occurs frequently in ELF communications. Since English use in these dialogues reflected a native-like control, it was not challenging to state that the dialogues did not have any concern about introducing ELF talk to their readers. In the same manner as in the previous analysis, the vocabulary practices did not indicate any multicultural or multilingual words. Since the absence of ELF-informed instances and intercultural features in reading texts, dialogues, and vocabulary existed dramatically in all of the ESP coursebooks, it was obvious that the tasks and practices did not have any goals to introduce English as a Lingua Franca to their readers. In other words, Standard English, which is used by only NESs, was stressed and promoted throughout the coursebooks. The findings of the current study echoed that in ESP education, "coursebooks continue to support a more traditional perspective of teaching and learning English" (Bayyurt & Sifakis, 2017, p. 5). The same conclusion about ESP coursebooks was reached by the study conducted by Tomlinson and Masuhara (2013), which demonstrated a preference toward NESs as representatives of English users in their coursebook analyses. However, this NESs viewpoint can affect learners' conceptions of English ownership and result in a limited understanding of the language, which might leave pupils underprepared to use English with different NNEs in the future (Matsuda, 2002). Moreover, in the analysis of a series of ESP coursebooks used in the Chinese context, Si's (2020) study concluded that a dearth of ELF-informed activities, a predominance of native-speaker Standard English in language exposure, and a scant representation of non-native English culture were observed. Nonetheless, Seidlhofer (2018) claimed that since Standard English does not indicate the reality of how the language is actually spoken, trying to conform to it for NNEs is a futile effort. Standard English is not going to be recognized as a celebratory effort but rather as a defective manner due to the fact that it insists on ideal standards of proper linguistic behavior rather than representing the language itself.

The audio tracks, on the other hand, were examined to determine whether they contained interactions among NNEs. As Matsuda (2017) emphasizes, enhancing exposure to and boosting awareness of varied forms and functions of English inside the classroom is one of the specific pedagogic recommendations that approaches like ELF offer. The results indicated that except for the audio tracks in Professional English for Students of Logistics, all interactions between speakers in all audio tracks were between NES and NES. By using Standard English in their interaction, they did not represent any communication among NNEs. The audio tracks in Professional English for Students of Logistics included many interactions between NES and NNE, and these interactions exceeded the interactions between NES and NES, although there was not any interaction between NNE and NNE in the tracks analyzed. It is also crucial that, while the importance of including NNEs is crucial in audio tracks, the way they present themselves is the real issue in the tracks. Namely, trying to present themselves like NESs in an ELF context does not demonstrate how ELF users

successfully communicate in their own ways. This is crucial to how students feel about having English as their own (the ownership of English). Furthermore, the situation of the tracks in the study showed that the majority of the representatives of English users were NESs in the audio tracks. The NNESs' representations in these audio tracks only constituted 10% of all of the audio tracks. 90% of the interactions in the audio tracks were dialogue between NES and NES. This analysis matched the study of Kopperoinen (2011), who examined several ESP coursebooks used in Finland and found that NNESs were present in only 3% of the total audio materials in one group of coursebooks assessed. Another comprehensive study was conducted by Calvo-Benzies (2017), who investigated native and non-native speakers of English accents used in the audio material accompanying six ESP coursebooks. She concluded that the ESP coursebooks continued to feature far more material with NESs as models. NNESs, on the other hand, appeared less frequently, and when they did, they usually interacted with NESs; there were relatively few recordings where solely NNESs were heard. Therefore, although according to many studies (see Crystal, 1997; Kachru, 1996), today it would be hard to question that the number of NNESs outnumbers NESs and most of the interaction in English takes place between NNESs (Graddol, 2006), the lack of interactions between NNESs in ESP tracks fails to introduce real professional interaction and the dynamics of a conversation between fellow ELF users in international and intercultural professional settings. Moreover, the overemphasis on NESs and the inaccurate presentation of NNESs fall short of illuminating the foundation of ELF-informed materials.

According to the findings, which are in line with previous studies mentioned above, there haven't been notable changes in the recently released ESP coursebooks in terms of a move towards ELF-informed activities. In particular, when the reading texts were analyzed, it was seen that none of them reflected any multicultural elements that might introduce different cultures' features other than the inner circle countries. All of the dialogues reflected a native-like control. Therefore, it was not challenging to state that the dialogues in all of the ESP coursebooks did not have any concern about introducing ELF talk to their readers. In the same manner, the vocabulary practices in all of the ESP coursebooks in the study did not indicate any multicultural or multilingual words. Native-speakerism and Standard English ideologies have been dominating ESP coursebooks. However, the profound changes that have altered ESP education over the past few decades in terms of numerous issues have challenged these conventional views in terms of language use, situations, interactions, etc. A plurilithic strategy does not only assist the legitimization of their function as ESP learners by making bilingualism a realistic objective, but it also promotes awareness that English is being used more frequently (and authentically) in cross-linguistic and cross-cultural situations. This might be achieved by positively expanding on language and cultural awareness components that, as the study indicated, are inadequately included in coursebooks, so as to reach out to reality and prepare ESP learners to effectively participate in real-life professional situations.

The audio tracks, on the other hand, showed little concern about containing NNESs for their speaking interactions. It was revealed that only 10% of the audio tracks include NNESs, while 90% of them are based on NESs' interactions. The speakers of the tracks continued to be mostly NESs, with an overwhelming majority of inner circle locales. The possibility that successful authentic interactions between NNESs could represent a constructive and feasible model was not taken into account in ESP coursebooks. The ESP materials in the study were designed according to native speaker norms, and they did not have any sections that aimed to show multicultural elements to their readers. ESP coursebooks in the study appeared to substantially adhere to the assumptions and attitudes of conventional instructors toward English (Kivistö, 2005; Dewey, 2012) in relation to the exclusion of ELF-informed practices and ELF users. The native speaker norms have been shaping the ESP materials, and non-native English speakers are barely represented in the interactions in the audio tracks. The study confirmed Bayyurt and Sifakis's (2017) study, in which it was concluded that "textbooks continue to serve a more traditional perspective of teaching and learning English" since Standard varieties of English are still prioritized (p. 5). The exposure to English, however, in the ESP coursebooks, with a concentration on Standard English spoken by native speakers, does not sufficiently represent the reality in professional international settings. If editors and publishers employ

ENL-informed materials, they may assert that their coursebooks truly show how NESs use English. However, if they incorporate ENL-informed materials, they should be approached with caution when asserting that their coursebooks genuinely depict the global usage of English (Si, 2020).

The study is likely to offer significant practical implications for ESP material designers and ESP instructors. Firstly, since the study revealed that the ESP materials have not been keeping pace with the recent changes in ESP education, ESP material designers should pay special attention to these recent shifts in the course of designing ESP materials. Moreover, it was worth mentioning that ELF training should be needed to respond to the ESP students' ELF needs for the ESP material designers. The study has, thus, highlighted the importance of ELF awareness for the ESP material designers in adapting to students' future ELF needs in a globalized business world that is constantly changing. Secondly, the question of whether ESP coursebooks that only contain a small percentage of ELF-informed activities or that present ELF as a standalone unit alongside other ENL-informed units might adequately help students develop their own meanings in their own ways in ESP education. In other words, it's crucial to think about whether ELF should be added to or fully replace ENL in ESP materials. ESP instructors who have been using ENL-informed teaching materials for a long time find the former to be less radical. Additionally, it is more cost-effective for publishers that just need to make a few small changes to their already-published coursebooks. However, its efficacy is debatable. The latter would better equip students to utilize ELF in the multilingual ESP community, but it might be dependent on how doable it is to create and deploy ELF-informed coursebooks in a particular setting. The decision-making process begins with instructors' knowledge of their students' requirements and their grasp of ELF-informed teaching resources. It is crucial that instructors make a decision that is appropriate to their unique teaching situation. Therefore, close interaction between ESP material designers and ESP instructors should be provided while designing materials.

## References

- Ajoke, A. R. (2017). The importance of instructional materials in teaching English as a second language. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(9), 36-44.
- Batziakas, B. (2008). *Surveying the degree of implementation of English as a Lingua Franca in Greek state school English classrooms*. Extended summary based on the paper presentation. In ELF Forum 2008: First International Conference of English as a Lingua Franca.
- Bayyurt, Y. & Sifakis, N. (2017). Foundations of an EIL-aware teacher education. In: Matsuda, A. (ed.) *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 3-18.
- Bayyurt, Y., & Akcan, S. (Eds.). (2015). *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca (Vol. 6)*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Bhatia, V., Anthony, L., & Noguchi, J. (2011). ESP in the 21st century: ESP theory and application today. In Proceedings of the JACET 50th commemorative International Convention, 143, 143-150.
- Björkman, B. 2009. "From Code to Discourse in Spoken ELF." In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, A. Mauranen and E. Ranta (ed.), 225-251. Newcastle: Cambridge Scholars Press
- Bondi, M., & Poppi, F. (2008). *How localized is the discourse of the news in English (es)?* Paper presentation. In First International Conference of English as a Lingua Franca.
- Calvo-Benzies, Y.J. (2017). English as a Lingua Franca (ELF) in ESP contexts. Students' attitudes towards non-native speech and analysis of teaching materials. *Alicante Journal of English Studies*, 30, 27-60. <https://doi.org/10.14198/raei.2017.30.02>.
- Canagarajah, A. S. (2006). Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 197-218.
- Cogo, A. (2009) Accommodating difference in ELF conversations: a study of pragmatic strategies. In: Mauranen, A.; Ranta, E. (Eds.). *English as a Lingua Franca: studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009. p. 254-273
- Connor, U., & Rozycki, W. (2013). ESP and intercultural rhetoric. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *Handbook of English for specific purposes*. Oxford: WileyBlackwell.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Csizer, K., & Kontra, E. H. (2012). ELF, ESP, ENL and their effect on students' aims and beliefs: A structural equation model. *System*, 40(1), 1-10.
- Dewey, Martin. 2009. English as a lingua franca: Heightened variability and theoretical implications. In Mauranen, A. & Ranta, E. (eds.), *English as a lingua franca: Studies and findings*, 60-83. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.
- Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 141-170.
- Dogancay-Aktuna, S., & Hardman, J. (2017). A framework for incorporating English as an international language perspective into TESOL teacher education. In A. Matsuda, ed., *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 19-32.
- Dudley-Evans, T. (1998). Dudley- Evans, T. (1998). *An overview of ESP in the 1990s*. (EDRS: ED424775)
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: A study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41-59.

- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. *Intercultural Pragmatics*, 6, 147–170.
- Flowerdew, L. J. (2015). Adjusting pedagogically to an ELF world: An ESP perspective. In Bayyurt, Y., Akcan, S. (eds) *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca* (pp. 13-34). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Galloway, N., & Rose, H. (2013). They envision going to New York, not Jakarta: the differing attitudes toward ELF of students, teaching assistants, and instructors in an English-medium business program in Japan. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(2), 229-253. <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0014>
- Ghobain, E., & Grami, G. (2012). English for Medical Students and the Myth of Native Models Superiority. *ESP World*, 35(12), 1-10.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). London: British Council.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism?. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x>
- House, J. (2010). *The pragmatics of English as a lingua franca. Applied Pragmatics*. John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (2007). English for specific purposes. In Cummins, J., Davidson, C. (eds) *International Handbook of English language teaching* (pp. 391-402). Springer.
- Hyland, K. (2013). ESP and writing. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 95-113). New York: Routledge.
- James, P. (2001). *Teachers in action*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J., Modiano, M., & Seidlhofer, B. (2001). Euro-English. *English Today*, 17, 13–19.
- Jenkins, J. (2004). The ABC of ELT...“ELF.”. *iatefl Issues*, 182(9).
- Jenkins, J. (2006). The spread of EIL: A testing time for testers. *ELT Journal*, 60, 42–50.
- Jenkins, J. (2014). *Global Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Kachru, B. B. (1996). World Englishes: agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30(2), 135-155.
- Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the canon*. Hong Kong SAR, China: University of Hong Kong Press
- Kalocsai, K. (2009). Erasmus exchange students: A behind-the-scenes view into an ELF community of practice. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 3(1), 25–49.
- Kontra, E. H. & Csizér, K. (2011). Hungarian esp students' awareness of English as a lingua franca: an overview. *huse10-linx*, 27, 74.
- Kopperoinen, A. (2011). Accents of English as a lingua franca: a study of Finnish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 71-93. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2010.00263.x>
- Kivistö, A. (2005). *Accents of English as a lingua franca: A study of Finnish textbooks* [Unpublished thesis]. University of Tampere, Finland. Retrieved from [http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/ProGradu\\_Anne\\_Kivisto.pdf](http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/ProGradu_Anne_Kivisto.pdf)

- Leung, C. (2013). The “social” in English Language Teaching: abstracted norms versus situated enactments. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(2), 283-313. <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0016>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438-439. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Matsuda, A. (2003). Incorporating world Englishes in teaching English as an international language. *Tesol Quarterly*, 37(4), 719-729. <https://doi.org/10.2307/3588220>
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24(2), 80-98.
- Matsuda, A. (Ed). (2017). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction*. Italy: Learning Paths-Tante Vie Per Imparare.
- Mauranen, A. (2007). Hybrid voices: English as the lingua franca of academics. In K. Flottum, T. Dahl, & T. Kinn (Eds.), *Language and discipline perspectives on academic discourse* (pp. 244-259). Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Mauranen, A., Pérez-Llantada, C., & Swales, J. M. (2010). Academic Englishes: A standardized knowledge?. In *The Routledge Handbook of world Englishes* (pp. 656-674). Routledge.
- Nair-Venugopal, S. (2009). Interculturalities: Reframing identities in intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/14708470902807685>
- Nickerson, C. (2013). English for specific purposes and English as a lingua franca. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for specific purposes* (pp. 446-460). Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Oda, M. (2008). English as a lingua franca or English to control: English in air traffic control. Paper presentation. In *First International Conference of English as a Lingua Franca*.
- Rzonca, N. (2021, March 10). *The Development of ELF-aware Classroom Materials*. *International conference on advanced research in education* (pp. 312-323). Mokslinės Leidybos Deimantas - Diamond Scientific Publishing.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., & Raizen, S. A. (1997). *A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca-Oxford applied linguistics*. Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2016). A select bibliography. *English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects*, 1(2), 281. <https://doi.org/10.1515/9781501503177>
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Si, J. (2020). An analysis of business English coursebooks from an ELF perspective. *ELT Journal*, 74(2), 156-165.
- Sifakis, N. C., & Bayyurt, Y. (2015). Insights from ELF and WE in teacher training in Greece and Turkey. *World Englishes*, 34(3), 471-484. <https://doi.org/10.1111/weng.12150>

- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2017). ELF-aware teaching, learning and teacher development. In *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 456-467). Routledge.
- Smit, U. (2010). Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 39, 59-74.
- Sung, C. C. M. (2015). Hong Kong English: linguistic and sociolinguistic perspectives. *Language and Linguistics Compass*, 9(6), 256-270. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12142>
- Suzani, M. S. (2007). Evaluating English Textbooks. In *University Textbook (2): ICT & Assessment (On the Occasion of the First International Conference on University Textbook)*. Volume II. Tehran: SAMT.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT journal*, 67(2), 233-249.
- Uzuner, S. (2008). Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review. *Journal of English for academic Purposes*, 7(4), 250-263. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.007>
- Wang, Y. (2015). Language Awareness and ELF Perceptions of Chinese University Students. In: Bowles, H., Cogo, A. (eds) *International Perspectives on English as a Lingua Franca. International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137398093\\_6](https://doi.org/10.1057/9781137398093_6)
- Wesley, J. J. (2014). The qualitative analysis of political documents. In B. Kaal (Ed.), *From text to political positions: Text analysis across disciplines* (pp. 135-160). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Widdowson, H. G. (2012). ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua franca*, 1(1), 5-26. <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0002>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. Giriş

Özel amaçlı İngilizce (ÖAİ) alanı son beş on yılda önemli bir büyüme ve gelişme yaşamıştır. Dünya genelindeki üniversiteler, çeşitli bölümlerden gelen öğrencilere ÖAİ dersleri sunmaya artan ilgi göstermiştir. Bu nedenle, araştırma bulgularını uluslararası bir okuyucu kitlesine ulaşmak için İngilizce kullanmayı gerektiren prestijli yüksek etkili dergilerde yayınlama çabası olmuştur (Flowerdew, 2015). Ayrıca, yayın dilinin İngilizce olması nedeniyle, ana dili İngilizce olan bilim insanlarından daha fazla sayıda ana dili İngilizce olmayan bilim insanlarının bilimsel başvurularını aştığı gözlemlenmiştir (Hyland, 2013). ÖAİ araştırmacıları, yüksek hızda bilgi yayılması ve web üzerinden sağlanan bağlantılı veriler aracılığıyla online tartışmalar, blog yayınları ve yayınlara erişim imkanlarının bulunması gibi etkenlerle birlikte, mezun öğrenciler de dahil olmak üzere sürekli olarak artmaktadır (Hyland, 2006). Kontra (2012), "globalleşmenin İngilizce üzerindeki etkilerinin ÖAİ alanında özellikle güçlü hissedildiğini" vurgulayarak (s. 2), ÖAİ sınıflarında Ortak dil olarak İngilizce (ODİ) özelliklerini dikkate alma önemini anlaşılması gerektiğini belirtir (bkz. Flowerdew, 2015; Bayyurt & Akcan, 2015; Csizer & Kontra, 2012; Seidlhofer, 2016). ÖAİ öğrencileri, hem ana dili İngilizce konuşanlar hem de ana dili İngilizce olmayanlar dahil olmak üzere çeşitli dil arka planlarına sahip profesyonellerle etkileşimde bulunur ve böylece bir kültürler arası topluluğun bir parçası olurlar. Flowerdew (2015), ÖAİ araştırmalarının öğretim materyallerinin ODİ için olan etkilerini dikkate alması gerektiğini iddia ederken, Matsuda (2017), öğrencileri sınıfta ODİ ile uyumlu daha geniş bir İngilizce kullanımına maruz bırakmayı önermektedir. Sonuç olarak, mevcut literatür, ÖAİ öğretim materyallerinde ODİ konseptinin daha fazla entegrasyonu için bir ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, ÖAİ öğretim materyallerinin ODİ özellikleri ile ne kadar uyumlu olduğu, literatürde sınırlı bir araştırma yapılmış bir alan olup (Calvo-Benzies, 2017), bu çalışma ÖAİ sınıflarında kullanılan öğretim materyalleri ile ODİ özellikleri arasındaki uyumu incelemeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmanın amacı, ÖAİ ders materyallerinin ODİ perspektifiyle incelemektir; çünkü bu perspektif, ÖAİ disiplini için yeni pedagojik yönelimleri geliştirmekte ve desteklemekte giderek artan bir etkiye sahiptir (McIntosh et al., 2017). Küreselleşmenin İngilizce üzerindeki etkileri özellikle ÖAİ alanında belirgin bir şekilde fark edilmektedir çünkü sadece ana dili İngilizce olanlarla değil, dünya çapındaki diğer ana dili İngilizce olmayan profesyonellerle de iletişim kurabilmek amacıyla birçok öğrenci ÖAİ programlarına kaydolmaktadır (Csizer & Kontra, 2012). Bu nedenle, Bhatia et al.'ın (2011) belirttiği gibi, ÖAİ'nin amacı, dil topluluğu tarafından yönlendirilen bir ODİ konuşucusu olarak İngilizce kullanmaktır. Öte yandan, literatür, ÖAİ ders materyalleri ve bunların ODİ ile uyumu üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışma, dolayısıyla, sınıflarda kullanılan ÖAİ öğretim materyallerinin ODİ özellikleri ile ne kadar uyumlu olduğunu incelemeyi amaçlamıştır, ki bu konu daha az araştırılan bir konu olduğu ortaya konulmuştur (Calvo-Benzies, 2017). Bu amaçtan iki araştırma sorusu ortaya çıkmıştır:

- 1- ÖAİ ders kitapları ODİ özelliklerini ne ölçüde içermektedir?
- 2- ÖAİ ders kitaplarının ses kayıtları ODİ konuşucularını ne ölçüde içermektedir?

### 2. YÖNTEM

Çalışma, yukarıda bahsedilen programlarda kullanılan dört ÖAİ ders kitabını incelemek için bir içerik analizi yaklaşımını benimsemiştir. Analiz, korpusta bulunan her ders kitabının kapsamlı bir incelemesini içermekte olup, dilbilgisel ve kültürel olarak yönlendirilmiş metinler ve görevleri içermektedir. Bu inceleme, tüm üniteleri ve bu üniteler içindeki çeşitli bölümleri kapsamaktadır. Dört farklı ÖAİ dersinden dört ÖAİ ders kitabı bilinçli bir şekilde seçilmiş ve bu seçim, ODİ prensipleriyle uyumu açısından yalnızca



belirli bir bölümdeki belirli bir ÖAİ ders kitabına odaklanmaktan kaçınılarak, kapsamlı bir keşif sağlamak amacıyla yapılmıştır. Seçilen bölümler arasında "Konaklama İşletmeciliği Programı, "Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği Programı", "Uluslararası Ticaret ve Lojistik Programı" ve "Tıbbi Belge ve Sekreterlik Programı" bulunmaktadır. Bu, sırasıyla turizm, işletme yönetimi ve tıp alanlarından ikişer bölümü temsil etmektedir. İçerik analizi sırasında, çalışma ODİ bilincine sahip sınıf materyallerini incelemek için Rzonca'nın (2021) çerçevesini analitik bir çerçeve olarak kullanmıştır.

### 3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ÖAİ ders kitapları ve ses kayıtları ODİ perspektifiyle incelendiğinde, bulgular, tüm ÖAİ ders kitaplarının tamamen Standart İngilizce normları ve anadili İngilizce olan konuşmacılara göre uyumlu olarak tasarlandığını gösterdi. Okuma metinleri, çok kültürlü deyimler ve ifadeler içerip içermediği açısından analiz edildiğinde, hiçbirinin İngilizce dışında farklı kültürlerin özelliklerini tanıtabilecek çok kültürlü unsurları yansıtmadığı görüldü. Benzer şekilde, tüm ÖAİ ders kitaplarında sunulan diyaloglar, ODİ iletişimlerinde sıkça karşılaşılan bir iletişim sorunu hakkında konuşmacıların kullandığı pragmatik stratejileri içermiyordu. Bu diyaloglardaki İngilizce kullanımı, ana dil konuşucusu gibi bir kontrolü yansıttığından, diyalogların okuyucularına ODİ konuşmasını tanıtmakla ilgili herhangi bir endişe taşımadığı rahatlıkla söylenebilir. Önceki analizde olduğu gibi, kelime pratiği de çok kültürlü veya çok dilli kelimeleri göstermiyordu. ODİ bilgisi ve çok kültürlü özelliklerin, okuma metinlerinde, diyaloglarda ve kelime dağarcığında belirgin bir şekilde eksik olduğu için, tüm ÖAİ ders kitaplarının görevlerinin ve uygulamalarının okuyucularına İngilizce'yi Lingua Franca olarak tanıtmak gibi bir hedefi olmadığı açıktı. Yani, sadece anadili İngilizce olanlar tarafından kullanılan Standart İngilizce, ders kitapları boyunca vurgulandı ve teşvik edildi. Bu çalışmanın bulguları, ÖAİ eğitiminde "ders kitaplarının İngilizce öğretimine daha geleneksel bir perspektifi desteklemeye devam ettiğini" yineliyordu (Bayyurt & Sifakis, 2017, s. 5). Aynı sonuca, Tomlinson ve Masuhara'nın (2013) yaptığı çalışma da ulaştı ve ders kitapları analizlerinde İngilizce kullanıcılarını temsil etme konusunda NES'lere bir öncelik gösterdi. Ancak bu anadili İngilizce olanların bakış açısı, öğrencilerin İngilizce'ye sahiplik algılarını etkileyebilir ve dilin sınırlı bir anlayışına neden olabilir, ki bu da öğrencileri gelecekte farklı ana dili İngilizce olmayanlarla İngilizce kullanmaya hazırlıksız bırakabilir (Matsuda, 2002).

Ayrıca, çalışmadaki ses kayıtlarının durumu, İngilizce kullanıcılarının temsilcilerinin çoğunun ses kayıtlarında anadili İngilizce olan konuşmacılar olduğunu gösterdi. Bu ses kayıtlarındaki anadili İngilizce olmayan konuşmacıların temsilleri, tüm ses kayıtlarının yalnızca %10'unu oluşturmuştur. Ses kayıtlarındaki etkileşimlerin %90'ı, İngilizce olan konuşmacılar arasındaki diyaloglardan oluşmaktadır. Bu analiz, Finlandiya'da kullanılan birkaç ÖAİ ders kitabını inceleyen Kopperoinen'in (2011) çalışmasıyla uyusmaktadır ve bu çalışma, değerlendirilen bir grup ders kitabının toplam ses materyalinin yalnızca %3'ünde anadili İngilizce olmayan konuşmacıların bulunduğunu ortaya koydu. Diğer bir kapsamlı çalışma, Calvo-Benzies'in (2017) tarafından gerçekleştirildi; bu çalışmada, altı ÖAİ ders kitabına eşlik eden ses materyalinde kullanılan konuşmacıları inceledi. ÖAİ ders kitaplarının hala modeller olarak daha fazla içeren anadili İngilizce olan konuşmacıların olduğu materyalleri sunduğunu sonucuna vardı.

Sonuç olarak, çalışma, ÖAİ materyallerinin oluşturulmasında anadili İngilizce olanların normlarının etkili olduğunu ve ses kayıtlarındaki etkileşimlerde ana dili İngilizce olmayanların neredeyse hiç temsil edilmediğini ortaya koydu. Bu çalışma, Bayyurt ve Sifakis'in (2017) çalışmasını doğruladı; "kitapların hala İngilizce öğretimine daha geleneksel bir perspektif sağlamaya devam ettiği" ve Standart İngilizce çeşitlerinin hala önceliklendirildiği sonucuna varılmıştır (s. 5).

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bahçeşehir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20021704-604.01.02-16112

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100'dür.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.



# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 130–151. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1325557>



## Covid-19 Pandemisinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi\*

Investigation of Teacher Opinions on Online Amateur Piano Education for Pre-School Children During the Covid-19 Pandemic

Hamza Serdar TURAN<sup>1</sup> , Şirin AKBULUT DEMİRCİ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 10.03.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Covid-19 tüm dünyada insan yaşamını olumsuz etkileyen, 11 Mart 2020 tarihinde de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilen bir virüstür. Bu çalışma, pandemi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminde kullanılan materyallere, ders süresine, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nitel yöntemlerden durum çalışması ile yürütülmüş olan bu çalışmada, pandemi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklarla çevrim içi özengen piyano eğitimi gerçekleştirmiş öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde NVivo12 paket programı kullanılarak konuyla ilgili belirli kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında çevrim içi özengen piyano eğitiminin ekonomik açıdan tasarruf sağladığı görülmüştür. Ayrıca zamanın verimli kullanılması, derslerin aksmadan gerçekleştirilmesi ve teknolojik farkındalık yaratması bakımından çevrim içi eğitimin avantajlı olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın bağlantı ve iletişim problemleri, teknik ve müzikal uygulamalarda güçlük, ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar gibi açılardan dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu özengen piyano eğitiminde dersleri yüz yüze gerçekleştirmeyi tercih ederken, bir öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim sürecinin çevrim içi şekilde de yürütülebileceğini ifade etmiştir. Verilerden yola çıkarak, okul öncesi çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminde kullanılan materyallerin, yüz yüze eğitim modelinde kullanılan materyallerle benzerlik gösterdiği fakat ders süresi bakımından iki model arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada çevrim içi eğitimin çeşitli açılardan avantajları olduğu ifade edilse de okul öncesi dönemdeki bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk bakımından çevrim içi eğitime uygun olmamaları ve teknik problemler sebebi ile yüz yüze eğitim modelinin daha sık tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 pandemisi, Çevrim içi eğitim, Okul öncesi, Özengen piyano eğitimi

&

**Abstract:** The COVID-19 epidemic has had a devastating impact on human life across the world, and the World Health Organization (WHO) declared it a pandemic on March 11, 2020. This study aims to reveal teachers' opinions regarding online amateur piano education with preschool children during the pandemic and solutions to the problems encountered during the education process. This study is a case study, which is one of the qualitative research methods. The data in the study were obtained from semi-structured interviews with six teachers who conducted online amateur piano education to preschool children. NVivo 12 package program was used for the analysis of the obtained data. As a result of the analysis, codes, categories, and themes related to the subject were reached. Based on the study's results, it was determined that amateur piano education offered online can result in financial savings. In addition, it was stated that online education is advantageous in terms of efficient use of time and conducting lessons without interruption. On the other hand, it was determined that online education for preschool children is disadvantageous regarding connection and communication issues, difficulties in technical and musical practices, and distractions in the home environment. Additionally, while the majority of the study group's teachers preferred to conduct amateur piano lessons in-person, a single teacher stated that, while considering the students' unique peculiarities, the educational process could also be conducted online. The information obtained led to the conclusion that the course materials used in the face-to-face education model and the online amateur piano education for preschoolers were comparable. However, it was discovered that the two models differed in terms of lesson duration. Moreover, although it was stated in the research that online education has advantages in various aspects, it was concluded that the face-to-face education model is preferred more frequently because some students in the preschool period are not suitable for online education in terms of readiness.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, Pre-school, Online education, Amateur piano education

**Atf/Cite as:** Turan, H. S., & Akbulut Demirci, Ş. (2024) Covid-19 Pandemisinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-151. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1325557](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1325557)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* 26-27 Ekim 2021 tarihinde gerçekleştirilen Pearson 3. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Kocaeli Üniversitesi, Müzik Bölümü, Müzikoloji ABD, serdar.turan@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3573-9617

<sup>2</sup> Prof.Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, sakbulut@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8904-4920

## 1. GİRİŞ

Koronavirüs hastalığı (Covid-19), ilk olarak Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde ortaya çıkmış ve bu hastalığa sebep olan virüsün şehirdeki Huanan deniz ürünleri pazarında hayvanlardan insanlara geçtiği tespit edilmiştir. Çin'de görülen ilk vaka Aralık 2019'da Dünya Sağlık Örgütüne bildirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü, 2009'daki H1N1 pandemisinden sonra ilk kez 11 Mart 2020'de Covid-19'u küresel bir pandemi olarak ilan etmiştir (Cennimo, 2021; Velavan & Meyer, 2020). Kısa sürede tüm dünya ülkelerine yayılan koronavirüs, Sağlık Bakanlığı (2020) verilerine göre Türkiye'de ilk kez 11 Mart 2020'de tespit edilmiştir. Bu tarihten itibaren hızla yayılan virüs, her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de sosyal yaşamın yanı sıra eğitim faaliyetlerini de önemli derecede etkilemiştir. Pandemi ile mücadele kapsamında sosyal mesafe uygulamasına geçilmiş; dünya genelinde yüzü aşkın ülkede eğitim faaliyetlerine ara verilmiş ve öğrenciler okuldan uzak kalmıştır (OECD, 2020). Ardından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 23 Mart 2020'de üniversitelerde eğitim faaliyetlerine uzaktan eğitim modeli ile devam edileceği açıklanmıştır. Bu tarihten itibaren virüs yayılımını azaltmak için sürdürülen uzaktan eğitim uygulamaları çok daha yaygın ve önemli bir hale gelmiştir.

Pandemi döneminde zorunluluk haline gelen ve ilk kez 1700'lü yıllarda uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim, disiplinler arası bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır. Günümüzden yaklaşık üç asır önce dünyanın çeşitli ülkelerinde ilk uygulamaları yapılan bu eğitim modeli, ilk kez 1923 yılında cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra Türkiye'de de gündeme gelmiştir. Uzun yıllar boyunca kavramsal olarak tartışılan uzaktan eğitim, ülkemizde ilk kez 1950'li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Gelişim evrelerine bakıldığında ilk olarak yazışma yoluyla, sonrasında görsel-ışitsel araçlarla ve 21. yüzyılda teknolojik gelişmelerin yardımıyla bilişim tabanlı olarak uygulanan uzaktan eğitim, her bir evrenin önceki evreyi de kapsadığı ve günümüzde milyonlarca eğitimci ve öğrencinin faydalandığı bir eğitim modeli haline gelmiştir (Bozkurt, 2017; Kırık, 2014). Her geçen gün daha fazla talep edilen uzaktan eğitim, lisans kademeleri, hizmet içi eğitimler, kurslar ve sertifika programları gibi pek çok alanda günümüz teknolojisinden fayda sağlanarak sıklıkla uygulanmaktadır (Balta, 2014: 7). Uygulanan uzaktan eğitim programının kaliteli ve verimli olması için etkileşimin yüksek olması gerekmektedir. 2000'li yılların başlangıcından itibaren artan çevrim içi iletişim teknolojileri ile bu etkileşim çok daha yüksek boyutlara ulaşmıştır (İlgaz & Aşkar, 2009).

Uzaktan eğitimin alt dallarından biri olan çevrim içi eğitim, öğretmen, öğrenci ve yönetici gibi konumlardaki kişilerin içerik üretip paylaşabilecekleri bir sistemdir. Bu kişilerin oluşturduğu içerikler (kaynak, ileti vb.) internet aracılığıyla paylaşılarak alıcılara iletilir (Dereli, 2013: 2). Günümüzde çeşitli dijital uygulamalar vasıtasıyla eş zamanlı olarak da gerçekleştirilebilen çevrim içi eğitim uygulamalarının Covid-19 pandemisi ile daha yaygın biçimde kullanılmaya başlandığı bir diğer eğitim alanı ise müziktir.

Yaşamın pek çok alanında var olan ve söyleme, çalma, dinleme gibi farklı boyutlarıyla kişilerin yaşam kalitelerini yükselten müzik, eğitim boyutuyla insan yaşamında önemli bir yere sahiptir (Akbulut vd., 2021: 686; Say, 2019). Müzik eğitimi, bireyleri ve toplumları değiştirme, dönüştürme ve biçimlendirmede önemli rol oynayan ve farklı amaçlara yönelik olarak "genel müzik eğitimi", "özengen müzik eğitimi" ve "mesleki müzik eğitimi" olmak üzere üç farklı türde ele alınan bir eğitim alanıdır (Say, 2009; Uçan, 1994; 2018).

Bu üç türden biri olan özengen müzik eğitimi, müziğin belli bir dalına ilgi duyan, amatör düzeyde müzik ile ilgilenen ve ilgi duyduğu müzik alanında kendini geliştirip bilgi sahibi olmak isteyen bireylere verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Karan, 2011). Özengen müzik eğitiminin çoğunlukla birlikte anılan alt boyutlarından biri ise çalgı eğitimidir. Kapsayıcılık bakımından mesleki çalgı eğitiminden çok daha etkili olduğu kabul edilen özengen çalgı eğitimi, bu özelliği sebebiyle pek çok insanın söyleme, çalma ve birlikte müzik yapma gibi çeşitli müziksel ihtiyaçlarına yanıt vermektedir.

Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve müzikal çevreye ulaşmalarına aracı olduğu varsayılan özengen çalgı eğitimi, teknolojik gelişmelerin ve pandeminin eğitim faaliyetleri üzerindeki etkisinin bir sonucu olarak günümüzde sıklıkla çevrim içi olarak gerçekleştirilebilmektedir (Tekeli Yiğit vd., 2020; Yungul, 2018). Özengen çalgı eğitiminde çevrim içi uygulamaların yaygınlaşmasına karşın literatürde konuya ilişkin araştırmaların kısıtlı olduğu, var olan çalışmaların ise erken çocukluk dönemi (0-8 yaş) sonrası ve yetişkinlere yönelik olduğu görülmektedir (Güneş, 2022; Tortamış Özkaya vd., 2012).

Bu araştırmada, ülkemizdeki eğitim programlarında okul öncesi dönem olarak nitelendirilen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) fakat literatürdeki tanımıyla “erken çocukluk dönemi”nin bir bölümünü kapsayan; 3-6 yaş grubuna yönelik çevrim içi özengen piyano eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri irdelenmektedir (Diken vd., 2012; Sazak-Pınar, 2006 akt. Tomris & Çelik, 2022; Turhan & Özbay, 2016). Literatürde çeşitli yaş gruplarındaki ve okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik özengen piyano eğitimine ilişkin araştırmaların mevcut olmasına karşın (Bekan, 2019; Halvaşı, 1989; Işıkdemir, 2019; Kaptanoğlu, 2023; Özerdem & Yıldız, 2018; Tarkum 2019) bu çalışmaların, çevrim içi piyano eğitime ve çevrim içi eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koyması bakımından kısıtlı olduğu düşünülmektedir.

Literatürdeki durum göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminin avantaj ve dezavantajlarını; iyileştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyması bakımından bu araştırmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Ayrıca konuya ilişkin farklı çalışma grupları ile yapılacak yeni araştırmalarla okul öncesi yaş grubuna yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminin niteliğinin artırılabilirliği ve bu sayede eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili daha kapsamlı çözüm önerilerinin geliştirilebileceği öngörülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Covid-19 Pandemisi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminin süresine, eğitim sürecinde kullanılan materyallere, karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirme şekli nasıldır?
2. Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde uyguladıkları ders içeriği nasıldır?
3. Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimine ilişkin bakış açıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde tercih ettikleri ders işleme ortamı nedir?
5. Öğretmenlerin okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma, Covid-19 Pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen görüşleri açısından ortaya çıkarılması, uygulamalardaki güncel durumun tespit edilmesi ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarının bu alanda yapılacak olan başka çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yöntemi post modern felsefelerle dayanır ve yorumlayıcı bilim anlayışını esas alır. Bu yönetime göre bilgi her zaman yeniden yapılandırılmaya açıktır. İnsan ve olgular sürekli değişim içinde olduğundan olgular arasında değişmez ve evrensel bir ilişki yoktur (Sönmez & Alacapınar, 2019: 72). Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Bu yöntem, araştırmacının yaşamın içinden ve belirli bir zamanı kapsayan, sınırlandırılmış durumlar hakkında birden fazla bilgi kaynağını kullanarak detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013/2021, s. 99).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “kolay ulaşılabilir örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, pandemi koşullarındaki kısıtlı ulaşım ve iletişim koşulları sebebiyle tercih edilmiştir.

Bu yöntem, zengin bir bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine irdelenmesine, olgu ve olayların üzerinde çalışılarak açıklığa kavuşturulmasına imkân sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 118). Bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Bursa ve İzmir illerinde okul öncesi (3-6 yaş) çocuklar için çevrim içi özengen piyano eğitimi gerçekleştiren, müzik öğretmenliği mezunu altı piyano öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özelliklere yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Pedagojik Formasyon	Öğrenci Sayısı
Ö1	Kadın	34	Lisans Mezunu	Var	10
Ö2	Kadın	26	Yüksek Lisans Mezunu	Var	7
Ö3	Kadın	24	Lisans Mezunu	Var	5
Ö4	Erkek	25	Yüksek Lisans Mezunu	Var	5
Ö5	Erkek	25	Lisans Mezunu	Var	7
Ö6	Kadın	25	Lisans Mezunu	Var	4

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada veriler, çalışma grubu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Bu görüşmelerde araştırmacı sorularını önceden hazırlar ancak görüşmenin gidişatına uygun olacak şekilde sorular üzerinde birtakım değişiklikler yapabilir. Ayrıca konuyu derinlemesine irdelemek için yeni sorular sorabilir veya soruların sırasını değiştirebilir. Bu sayede araştırmaya ilişkin daha kapsamlı bilgiler edinme fırsatına da sahip olur (Çepni, 2014: 173; Yıldırım & Şimşek, 2016: 132). Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde ayrı üniversitelerde çalışmakta olan; bir doçent ve bir doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son halini almıştır.

Çalışma grubu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde açık uçlu yedi soru bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda, araştırma kapsamında çalışma grubundaki piyano öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş görüşmelerin yapılış yerine, şekline, süresine ve yapıldığı tarihlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 2.***Öğretmen Görüşme Dağılımı Tablosu*

Öğretmen	Şehir	Görüşme Şekli	Süre	Tarih
Ö1	Bursa	Yüz Yüze	25'	10.04.2021
Ö2	Bursa	Yüz Yüze	30'	09.04.2021
Ö3	Bursa	E-Posta ile Yazışma		09.04.2021 – 14.05.2021
Ö4	Bursa	E-Posta ile Yazışma		10.04.2021 – 18.04.2021
Ö5	Bursa	E-Posta ile Yazışma		09.04.2021 – 13.05.2021
Ö6	İzmir	E-Posta ile Yazışma		09.04.2021 – 10.04.2021

#### 2.4. Verilerin analizi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, genellikle tümevarıma dayalı bir yaklaşım tercih edilir (Çepni, 2014: 185; Yıldırım & Şimşek, 2016: 242).

Bu çalışmada, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda pandemi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminin gerçekleştirilme şekline, ders içeriğine, avantaj ve dezavantajlarına, eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin belirli kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iki alan uzmanının değerlendirmeleri doğrultusunda bir tutarlılık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme "P (Tutarlılık yüzdesi)= Na (İki formda aynı kodlanan madde sayısı)\*100/Nt (Bir formda bulunan toplam madde sayısı)" kullanılarak sayısal verilere dönüştürülmüştür (Çepni, 2021: 293). Bu formüle göre iki uzman eğitimcinin değerlendirmelerinin birbirine uyumu %94,44 oranındadır. Bu oran %70'in üzerinde olduğu için çalışmanın güvenilirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.02.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-02

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili elde edilen verilere ve bu verilerin çözümlenmesinden oluşan bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimi veren öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplam 36 kod elde edilmiş ve bu kodlardan belirli kategori ve temalara ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde çevrim içi piyano eğitimi veren öğretmenlerin hepsi teknolojik açıdan yeterli olduklarını ifade ettikleri için bu soruya ilişkin cevaplar kod ve temaya dönüştürülmemiştir. Elde edilen verilerin analizi aşağıdaki gibi tablo haline getirilmiştir.

**Covid-19 Pandemisinde Okul Öncesi Yaş Grubuna Yönelik Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**

(Investigation of Teacher Opinions on Online Amateur Piano Education for Pre-School Children During the Covid-19 Pandemic)

**Tablo 3.**

*Görüşmeler Sonucu Elde Edilen Temalar, Kategoriler ve Kodlar*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Öğretmen</b>	
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Bağlantıyı Gerçekleştirme Şekli	Kullanılan Cihazlar	Cep Telefonu	Ö1, Ö3, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6	
		Tablet	Ö5, Ö1	
		Bilgisayar	Ö4	
	Kullanılan Uygulamalar	WhatsApp	Ö2, Ö6, Ö4, Ö5, Ö3	
		FaceTime	Ö1, Ö5, Ö3, Ö2	
		Google Duo	Ö6, Ö1	
Skype		Ö5		
Zoom		Ö2		
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi Ders İçeriği	Kullanılan Ders Materyalleri	Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap – Denes Agay	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6	
		Soli ve Fadi ile Piyano Öğreniyorum 1 – Hatice Onuray Eğilmez	Ö3	
		Renklerle Org Öğretimi – Salih Aydoğan	Ö3, Ö4	
		Kolay Piyano 1 – Sevinç Ereren	Ö6	
		Müzik Alfabetesi, 1. Bölüm – Lina Ng	Ö1, Ö5, Ö6	
		Müzik Alfabetesi, 2. Bölüm – Lina Ng	Ö1	
		Farklı Kaynaklardan Alıştırma ve Etkinlik Fotokopisi	Ö1, Ö4	
		Süre	~30 Dakika	Ö1, Ö2, Ö3
		50 Dakika	Ö4, Ö5, Ö6	
	Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimine İlişkin Bakış Açıları	Çevrim İçi Eğitimin Avantajları	Eğitimin Devamlılığı/Aksamaması	Ö1, Ö2
Zaman Tasarrufu			Ö1, Ö2	
Teknolojik Farkındalık			Ö4	
Çevrim İçi Eğitimin Dezavantajları		Ekonomik Tasarruf	Ö1	
		Teknik Çalışmalarda Güçlük	Ö1, Ö2, Ö3	
		Müzikalite Çalışmalarında Güçlük	Ö1	
		Ev Ortamındaki Dikkat Dağıtıcı Unsurlar	Ö1, Ö6	
		İletişim Problemi	Ö4, Ö5, Ö6	
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Tercih Edilen Ders İşleme Ortamı	Bağlantı Sorunları	Yüz Yüze	Ö1, Ö5, Ö3, Ö4, Ö2, Ö6	
		Çevrim İçi	Ö2	
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerileri		Ortam Değişikliği	Ö1	
		Saat Değişikliği	Ö1	
		Ders Öncesi Kıyafet Değişimi	Ö1	
		Ders İçi İlgi Çekici Sorular	Ö2	
		Mümkünse Yüz Yüze Yapmak	Ö4	
		İnternet Bağlantısını Güçlendirmek	Ö5	
		Dersi Veli ile İş Birliği İçinde Sürdürmek	Ö1, Ö6	

Elde edilen temalar kendi içerisinde kategori ve kodlardan oluşmaktadır. Bu temalara ait kategori ve kodlar öğretmen görüşleri ile aşağıda yer almaktadır.



### 3.1. Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Bağlantıyı Gerçekleştirme Şekli

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirme şeklini tespit etmek için “Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde öğrencileriniz ile bağlantıyı (iletişimi) nasıl sağlıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu temaya ait görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 4.**

Öğretmenlerin “Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Bağlantıyı Gerçekleştirme Şekli” Temasına İlişkin Görüşleri

Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Bağlantıyı Gerçekleştirme Şekli				
Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmen
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Bağlantıyı Gerçekleştirme Şekli	Kullanılan Cihazlar	Cep Telefonu	6	Ö1, Ö4, Ö3, Ö2, Ö6, Ö5
		Tablet	2	Ö5, Ö1
		Bilgisayar	1	Ö4
	Kullanılan Uygulamalar	WhatsApp	5	Ö2, Ö6, Ö4, Ö5, Ö3
		FaceTime	4	Ö3, Ö2, Ö1, Ö5
		Google Duo	2	Ö6, Ö1
		Skype	1	Ö5
		Zoom	1	Ö2
		Google Meet	1	Ö3

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirme şekli” temasına ilişkin 2 farklı kategori ve 9 koda ulaşılmıştır. “Kullanılan cihazlar” kategorisinde öğretmenlerin çevrim içi bağlantıyı en çok cep telefonu (6), en az ise bilgisayar (1) ile gerçekleştirdiği belirlenmiştir. “Kullanılan uygulamalar” kategorisinde ise öğretmenlerin çoğunlukla WhatsApp (5) ve FaceTime (4), daha sonra Google Duo (2), en az ise Skype, Zoom ve Google Meet (1) uygulamalarını kullandıkları tespit edilmiştir.

#### 3.1.1. Kullanılan cihazlar

Bu başlıkta “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirme şekli” temasına ilişkin “kullanılan cihazlar” kategorisine ait öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

“Öğrencilerimle bağlantıyı cep telefonu üzerinden Facetime, Zoom veya WhatsApp görüntülü konuşma ile sağlıyorum” (Ö2).

“Cep telefonu ile WhatsApp üzerinden görüntülü arama, Google Meet ve FaceTime kullanıyorum” (Ö3).

“Cep telefonu ya da bilgisayardan bağlanıyorum, WhatsApp yolu ile iletişim sağlıyorum” (Ö4).

“Telefon ve tablet üzerinden gerçekleştiriyorum” (Ö5).

“Cep telefonu ile WhatsApp üzerinden ya da Google Duo üzerinden görüntülü görüşme sağlıyorum” (Ö6).

“Bağlantıyı cep telefonu ve tablet ile sağlıyorum” (Ö1).

“Cep telefonu ya da bilgisayardan bağlanıyorum...” (Ö4).

#### 3.1.2. Kullanılan uygulamalar

Bu başlıkta “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirme şekli” temasına ilişkin “kullanılan uygulamalar” kategorisine ait öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

“...WhatsApp yolu ile iletişim sağlıyorum” (Ö4).

“Uygulama olarak da Facetime ve Google Duo kullanıyorum” (Ö1).

“Cep telefonu ile WhatsApp üzerinden ya da Google Duo üzerinden görüntülü görüşme sağlıyorum” (Ö6).

“Online eğitime ilk başladığım dönemde FaceTime ve WhatsApp görüntülü konuşma uygulamalarından faydalanıyordum fakat ders programı ve düzen açısından herkese uygun olacak tek bir program olarak Skype programını kullanmaya başladım” (Ö5).

“Öğrencilerimle bağlantıyı cep telefonu üzerinden Facetime, Zoom veya WhatsApp görüntülü konuşma ile sağlıyorum” (Ö2).

“Cep telefonu ile WhatsApp üzerinden görüntülü arama, Google Meet ve FaceTime kullanıyorum” (Ö3).

### 3.2. Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi Ders İçeriği

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimi ders içeriğini tespit etmek için “Okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimini ders süresi ve kullanılan materyaller bakımından nasıl gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu temaya ait görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin “Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi Ders İçeriği” Temasına İlişkin Görüşleri*

#### Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi Ders İçeriği

Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmen	
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimi Ders İçeriği	Kullanılan Ders Materyalleri	Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap – Denes Agay	4	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6	
		Soli ve Fadi ile Piyano Öğreniyorum 1 – Hatice Onuray Eğilmez	1	Ö3	
		Renklerle Org Öğretimi – Salih Aydoğan	2	Ö3, Ö4	
		Kolay Piyano 1 – Sevinç Ereren	1	Ö6	
		Müzik Alfabeti 1. Bölüm – Lina Ng	3	Ö1, Ö5, Ö6	
		Müzik Alfabeti 2. Bölüm – Lina Ng	1	Ö1	
		Farklı Kaynaklardan Alıştırma ve Etkinlik Fotokopisi	2	Ö1, Ö4	
		Süre	~30 Dakika	3	Ö1, Ö2, Ö3
		50 Dakika	3	Ö4, Ö5, Ö6	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimi ders içeriği” temasına ilişkin 2 kategori ve 9 koda ulaşılmıştır. “Kullanılan ders materyalleri” kategorisinde öğretmenlerin ders materyali olarak Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap – Denes Agay (4), Müzik Alfabeti 1. Bölüm – Lina Ng (3), Renklerle Org Öğretimi – Salih Aydoğan (2), Soli ve Fadi ile Piyano Öğreniyorum 1 – Hatice Onuray Eğilmez, Kolay Piyano 1 – Sevinç Ereren, Müzik Alfabeti 2. Bölüm – Lina Ng (1) ve bu kaynakların yanı sıra farklı kaynaklardan alıştırma ve etkinlik fotokopileri (2) kullandıkları tespit edilmiştir. “Süre” kategorisinde ise gerçekleştirilen derslerin süresinin ~30 dakika (3) ve 50 dakika (3) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 3.2.1. Kullanılan ders materyalleri

Bu başlıkta “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimi ders içeriği” temasına ilişkin “kullanılan ders materyalleri” kategorisine ait öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

“Ders materyali olarak Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap... kullanıyorum” (Ö1).

"Okul öncesi öğrencilerde Denes Agay'dan Piyano Çalmayı Öğrenelim metodunun ilk kitabını kullanıyorum" (Ö2).

"Metotlarım Müzik Alfabetesi 1 ve Denes Agay 1 kitabıdır" (Ö5).

"Metot olarak Denes Agay'ın piyano çalmayı öğrenelim kitabının ilkini ... kullanıyorum" (Ö6).

"Soli- Fadi piyano metodu 1 ... kullanıyorum" (Ö3).

"... Renklerle org öğretimi metodunu kullanıyorum" (Ö3).

"Metot olarak renklerle org öğretimi ... kullanıyorum" (Ö4).

"Metot olarak ... Sevinç Ereren-Kolay Piyano 1'i kullanıyorum" (Ö6).

"Ders materyali olarak ... müzik alfabetesi 1. Bölüm ... kullanıyorum" (Ö1).

"... metotlarım Müzik Alfabetesi 1 ve Denes Agay 1 kitabıdır" (Ö5).

"Teorik alıştırmaları ise müzik alfabetesi 1. kitaptan yararlanıyorum" (Ö6).

"Ders materyali olarak ... müzik alfabetesi 2. Bölüm ... kullanıyorum" (Ö1).

"Ders materyali olarak ... alıştırmalar ve eğlenceli etkinlikler içeren fotokopiler kullanıyorum" (Ö1).

"... onun dışında eğlenceli oyunlar, alıştırmalar vb. yaptırıyorum" (Ö4).

### 3.2.2. Süre

Bu başlıkta "okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimi ders içeriği" temasına ilişkin "süre" kategorisine ait öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

"... online eğitimde aynı verimi alamıyorum o yüzden bu yaş grubunda 50 dk yapmak yerine 25-30 dk yapıyorum" (Ö1).

"Çevrim içi ders sürelerim yaklaşık yarım saat kadar oluyor" (Ö2).

"Dersleri yaklaşık 30 dk yapıyorum" (Ö3).

"Süre olarak yine 50 dk olarak dersleri gerçekleştiriyorum" (Ö4).

"Online piyano derslerimi, yüz yüze ders saatimle (50 dk.) aynı şekilde devam ettiriyorum" (Ö5).

"Derslerimi 50 dk yapıyorum" (Ö6).

### 3.3. Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitime İlişkin Bakış Açılı

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitime ilişkin bakış açılarını tespit etmek için "Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 6.**

Öğretmenlerin “Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimine İlişkin Bakış Açılıarı” Temasına İlişkin Görüşleri

Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitimine İlişkin Bakış Açılıarı				
Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmen
Okul Öncesi	Çevrim İçi	Eğitimin Devamlılığı/Aksamaması	2	Ö1, Ö2
Çevrim İçi	Eğitimin	Zaman Tasarrufu	2	Ö2, Ö1
Özengen Piyano	Avantajları	Teknolojik Farkındalık	1	Ö4
Eğitimine İlişkin		Ekonomik Tasarruf	1	Ö1
Bakış Açılıarı	Çevrim İçi	Teknik Çalışmalarda Güçlük	3	Ö1, Ö2, Ö3
	Eğitimin			
	Dezavantajları	Müzikalite Çalışmalarında Güçlük	1	Ö1
		Ev Ortamındaki Dikkat Dağıtıcı Unsurlar	2	Ö1, Ö6
		İletişim Problemi	3	Ö4, Ö5, Ö6
		Bağlantı Sorunları	2	Ö5, Ö6

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimine ilişkin bakış açıları” temasına ilişkin 2 farklı kategori ve 9 koda ulaşılmıştır. “Çevrim içi eğitimin avantajları” kategorisinde öğretmenlerin çevrim içi eğitim ile ilgili eğitimin devamlılığı / aksamaması, zaman tasarrufu (2), ekonomik tasarruf ve teknolojik farkındalık (1) gibi açılardan avantaj sağladığını belirtmişlerdir. “Çevrim içi eğitimin dezavantajları” kategorisinde ise öğretmenlerin çevrim içi eğitimin teknik çalışmalarda güçlük, iletişim problemi (3), ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar (2), müzikalite çalışmalarında güçlük ve bağlantı sorunları (1) gibi dezavantajları olduğunu ifade etmişlerdir.

### 3.3.1. Çevrim içi eğitimin avantajları

Bu başlıkta “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimine ilişkin bakış açıları” temasına ilişkin “çevrim içi eğitimin avantajları” kategorisine ait öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

“Kısıtlamalardan dolayı yüz yüze ders yapamama durumu dahi olsa online şekilde eğitime kesintisiz devam etme fırsatım oldu” (Ö1).

“Zaman ve yol masrafı gibi konularda tasarruf sağladığı için avantajlı oluyor” (Ö1).

“Bence çevrim içi eğitimin en büyük avantajı öğrencinin veya öğretmenin nerede ve ne kadar uzaklıkta yaşadığının bir önemi olmadan sürekli bağlantı sağlayabilmesidir. Böylece değerli zamanımızı ve paramızı yolda harcamamış oluyoruz” (Ö2).

“Avantaj olarak hem öğrenci hem öğretmen güncel teknolojiyi kullanmış oluyor...” (Ö4).

### 3.3.2. Çevrim içi eğitimin dezavantajları

Bu başlıkta “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimine ilişkin bakış açıları” temasına ilişkin “çevrim içi eğitimin dezavantajları” kategorisine ait öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

“Fiziksel temas ile birkaç saniyede farkındalık yaratabileceğim ve düzeltebileceğim teknik yanlışları online eğitimde aynı sürede gerçekleştiremiyoruz tabii ki” (Ö1).

“Dezavantajı ise öğretmenin öğrenciye anında temas edememesi sebebiyle herhangi konumu anlatırken (el pozisyonu gibi) güçlük çekmesi diyebilirim” (Ö2).

“Dezavantajları, öğrencilerim bazı teknik detayları öğrenmesi gereken süreden çok daha geç öğreniyor” (Ö3).

“Bir başka dezavantaj ise müzikal ifadeleri ve bazı nüansları yüz yüze eğitimdeki gibi nitelikli biçimde duyamadığımız için doğru dönütü veremeyebiliyorum” (Ö1).

“Bir diğer durum ise evde olduğu için odasında dikkat dağıtan uyaran çok fazla oluyor ve bazen oyuncaklarını, evcil hayvanlarını göstermek istiyor. Bunlar ders işleyişini aksatıyor” (Ö1).

“Çevrim içi olarak yapıldığı zaman öğrenci kendi evinde olduğundan dolayı, daha rahat davranabiliyor, evde gürültü olduğunda dikkat dağılıyor” (Ö6).

“Anlatılmak istenen konu iletişim problemleri yüzünden çok daha zor anlatılıyor” (Ö4).

“Özellikle okul öncesi yaş grubunda öğretmenle birebir iletişime geçemediği için ve sınıf ortamındaki samimiyeti kamerada yakalayamadığından dolayı iletişimde sorunlar yaratabiliyor” (Ö5).

“Çevrim içi eğitimde öğrenciyi derse bağlamak, toparlamak daha zor oluyor. Fakat bazen bağlantı sorunları, birbirinin sesini duyamama gibi sorunlar çıkabildiği için öğrenci derse konsantre olamıyor” (Ö6).

“İnternetle alakalı bir problem olduğu zaman yaşanan aksamalardan ötürü ertelenen dersler veya telafi planlanan derslerde verim düşmektedir” (Ö5).

### 3.4. Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Tercih Edilen Ders İşleme Ortamı

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde tercih ettikleri ders işleme ortamını tespit etmek için “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde çevrim içi mi yoksa yüz yüze eğitimi mi tercih edersiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu temaya ait görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 7.**

Öğretmenlerin “Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Tercih Edilen Ders İşleme Ortamı” Temasına İlişkin Görüşleri

#### Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Tercih Edilen Ders İşleme Ortamı

Tema	Kod	f	Öğretmen
Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Tercih Edilen Ders İşleme Ortamı	Yüz Yüze	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Çevrim İçi	1	Ö2

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde tercih edilen ders işleme ortamı” temasına ilişkin 2 koda ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders işleme ortamı olarak yüz yüze (5) ve çevrim içi (1) eğitim gerçekleştirmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Aşağıda bu kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yer almaktadır.

“Son olarak yine de bu yaş grubu ile yüz yüze çalışmayı tercih ederim” (Ö1).

“Bu durum öğrenciden öğrenciye farklılık gösteriyor. Bazı öğrencilerle çevrim içi ders yapmak faydalı olurken, bazı öğrencilerin yüz yüze derslerde çok daha başarılı ilerleme kaydettiğini görmekteyim” (Ö2).

“Küçük yaş grubu için yüz yüze eğitimi tercih ederim” (Ö3).

“Okul öncesi öğrenciler online eğitimde yaş ve algı anlamında biraz yetersiz kalıyorlar bundan dolayı yüz yüze eğitim olmalı” (Ö4).

“Kesinlikle yüz yüze eğitim taraftarıyım” (Ö5).

“Yüz yüze eğitimi tercih ederim” (Ö6).

“Bu durum öğrenciden öğrenciye farklılık gösteriyor. Bazı öğrencilerle çevrim içi ders yapmak faydalı olurken, bazı öğrencilerin yüz yüze derslerde çok daha başarılı ilerleme kaydettiğini görmekteyim” (Ö2).

### 3.5. Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerileri

Çalışma grubundaki öğretmenlerin çevrim içi gerçekleştirdikleri okul öncesi özengen piyano eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmek amacı ile “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu temaya ait görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin “Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerileri” Temasına İlişkin Görüşleri*

#### **Okul Öncesi Çevrim İçi Özengen Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerileri**

Tema	Kod	f	Öğretmen
Okul Öncesi Çevrim İçi	Ortam Değiştirmek	1	Ö1
Özengen Piyano Eğitiminde	Ders Saatini Değiştirmek	1	Ö1
Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili	Ders Öncesi Kıyafet Değiştirmek	1	Ö1
Çözüm Önerileri	Ders İçi İlgi Çekici Sorular Sormak	1	Ö2
	Mümkünse Yüz Yüze Yapmak	1	Ö4
	İnternet Bağlantısını Güçlendirmek	1	Ö5
	Dersi Veli ile İş Birliği İçinde Sürdürmek	2	Ö1, Ö6

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileri” temasına ilişkin 7 koda ulaşılmıştır. Öğretmenler, karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ortam değiştirmek, ders saatini değiştirmek, ders öncesi kıyafet değiştirmek, ders içi ilgi çekici soruları sormak, mümkünse yüz yüze yapmak, internet bağlantısını güçlendirmek (1) ve dersi veli ile iş birliği içinde sürdürmek (2) gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Aşağıda “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileri” temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Dersin gerçekleştiği ortamın fiziksel koşulları (ışık alması vb.) da bazı sorunlara neden olabiliyor. Böyle durumlarda ortam değişikliği öneriyorum” (Ö1).*

*“Çocukların yeme içme, oyun saati, TV saati de ders verimini etkileyebiliyor. Böyle durumlarda dersimizi çocuğun diğer ihtiyaçlarını giderdiği zaman aralıklarında yapmamaya dikkat ediyorum” (Ö1).*

*“Ev ortamında kıyafetler dahi dikkatini dağıtabiliyor bu sebeple velilerimden öğrencilerimi sanki yüz yüze derse geliyormuş gibi hazırlayarak, ona göre kıyafetler seçerek piyanonun başına oturtmalarını istiyorum. Pijamalarla derse kabul etmiyorum” (Ö1).*

*“Öğretmenin, öğrencinin dikkatini derste tutabilmek için öğrenciye ilgi çekici sorular sorarak derse geri kazandırması gerekiyor” (Ö2).*

*“Okul öncesi piyano eğitimi çevrim içi olarak çok zor. Konuları oturtmakta zorlanılıyor. Çözüm olarak yüz yüze eğitime devam edilmeli. Şu anki dönem için sterilize edilmiş bir ortamda sosyal mesafeye uyarak dersler yüz yüze yapılmalı” (Ö4).*

*“İnternetle alakalı bir problem olduğu zaman yaşanan aksamalardan ötürü ertelenen dersler veya telafi planlanan derslerde verim düşmektedir. Çözüm önerisi olarak tek söyleyebileceğim şey internet alt yapısının çok iyi olması gerektiğidir” (Ö5).*

*“Bu yaş grubunun dikkatleri kolay dağılıyor, ...piyanonun başından ayrılmak isteyebiliyorlar. Böyle durumlarda velilerin öğrencinin yanında bulunması ve desteği çok yardımcı oluyor” (Ö1).*

“...velinin öğretmen ile iş birliği yapıp öğrenciyi disipline etmek adına onunla derse girmesini ve öğrenciyi öğretmesini dinleyip anlamaya çalışması için ara ara küçük uyarılarda bulunmasını öneri olarak sunabilirim” (Ö6).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Covid-19 Pandemisi sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminin süresine, eğitim sürecinde kullanılan materyallere, karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Piyano öğretmenlerine yöneltilen “Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde öğrencileriniz ile bağlantıyı (iletişimi) nasıl sağlıyorsunuz?” sorusu ile “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirme şekli” temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ait 2 kategori ve 9 kod bulunmaktadır. “Kullanılan cihazlar” kategorisinde öğretmenlerin çevrim içi bağlantıyı en çok cep telefonu (6), en az ise bilgisayar (1) ile gerçekleştirdiği belirlenmiştir. “Kullanılan uygulamalar” kategorisinde ise öğretmenlerin çoğunlukla WhatsApp (5) ve FaceTime (4), daha sonra Google Duo (2), en az ise Skype, Zoom ve Google Meet (1) uygulamalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Piyano öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantının cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi cihazlar aracılığı ile WhatsApp, FaceTime, Google Duo, Skype, Zoom ve Google Meet gibi çeşitli uygulamalar üzerinden eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında Covid-19 pandemisi sürecinde çalgı eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında Aksoy ve ark. (2020: 38), müzik kurslarındaki çalgı eğitiminde uzaktan eğitim gerçekleştiren öğretmenlerin %91’inin eş zamanlı çalışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca literatürdeki bu çalışmada öğretmenler, araştırmanın bulgular kısmındaki verilere paralel olarak eş zamanlı uzaktan eğitimde Skype, WhatsApp ve Zoom gibi platformları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre pandemi sürecinde 4-13 yaş grubuna yönelik çevrim içi çalgı eğitiminde en çok tercih edilen uygulama Zoom olarak belirlenmiştir (Töral & Albuz, 2021: 38). Akbulut (2020: 7)’un izolasyon sürecinde yarı zamanlı konservatuvarlarda uzaktan piyano eğitimine yönelik çalışmasında öğretmenler tarafından çevrim içi bağlantı için en çok tercih edilen uygulama Skype olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre çevrim içi özengen piyano eğitiminde bağlantıyı gerçekleştirmek için tablet ve bilgisayarın yanı sıra cep telefonu gibi kolay taşınabilir cihazların daha sık tercih edildiği görülmektedir. DeWitt ve ark. (2013: 1124), eğitim sürecinin eş zamanlı uygulamaların yanı sıra YouTube kullanılarak da gerçekleştirilebileceği görüşünü savunmaktadır. Bir diğer çalışmada ise doğrudan piyano eğitimi ile ilişkili olmasa da Müzik Eğitiminde YouTube gibi kaynaklar öğretmenlere YouTube’u derslerine nasıl dahil edeceklerine dair fikirler vermek açısından yardımcı olmaktadır (Cayari, 2011: 23; Rudolph & Frankel, 2009).

Piyano öğretmenlerine “Okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde teknolojiye faydalanma bakımından yeterliliğinizi değerlendiriniz” sorusu yöneltilildiğinde, katılımcıların tamamı kendilerini teknolojiye faydalanabilme bakımından yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Covid-19 pandemisi sürecinde yarı zamanlı konservatuvarlarda uzaktan piyano eğitimine yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise araştırma sonucuna benzer biçimde piyano öğretmenlerinin çevrim içi bağlantıyı gerçekleştirmede günümüzde var olan teknolojik cihazlardan ve uygulamalardan faydalanabildiği görülmektedir (Akbulut, 2020: 7).

Piyano öğretmenlerine yöneltilen “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimini ders süresi ve kullanılan materyaller bakımından nasıl gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu ile “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitimi ders içeriği” temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ait 2 kategori ve 9 kod bulunmaktadır. “Kullanılan ders materyalleri” kategorisinde öğretmenlerin ders materyali olarak Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap – Denes Agay (4), Müzik Alfabeti 1. Bölüm – Lina Ng (3), Renklerle Org Öğretimi – Salih Aydoğan (2), Soli ve Fadi ile Piyano Öğreniyorum 1 – Hatice Onuray Eğilmez, Kolay Piyano 1 – Sevinç Ereren, Müzik Alfabeti 2. Bölüm – Lina Ng (1) ve bu kaynakların yanı sıra farklı kaynaklardan alıştırma ve etkinlik fotokopileri (2) kullandıkları tespit edilmiştir. “Süre” kategorisinde ise gerçekleştirilen derslerin

süresinin ~30 dakika (3) ve 50 dakika (3) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Piyano öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi özengen piyano eğitiminde uygulamaya yönelik metot olarak Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap – Denes Agay, Renklerle Org Öğretimi – Salih Aydoğan, Soli ve Fadi ile Piyano Öğreniyorum 1 – Hatice Onuray Eğilmez, Kolay Piyano 1 – Sevinç Erenen gibi kaynakların kullanıldığı, müzik teorisi eğitimine yönelik ise Müzik Alfabetesi 1. ve 2. Bölüm – Lina Ng kitaplarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Işıkdemir'in (2017: 26) 6-11 yaş grubu için başlangıç piyano metotları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada ise araştırma sonuçlarındaki metotların yanı sıra Easiest Piano Course – J. Thompson, Piyano Metodu – Selmin-Enver Tufan, Arkadaşım Piyano - Ümit Sürekli, On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu – Yalçın İman gibi farklı metotların kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders süresine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ise çevrim içi özengen piyano eğitiminin yaklaşık 30 dakika veya 50 dakika süre ile gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak piyano öğretmenlerinin çevrim içi dersleri yüz yüze eğitim ile benzer sürelerde gerçekleştirdikleri ve çevrim içi derslerde yüz yüze eğitimde kullanılan teori ve uygulama kitaplarından faydalandıkları görülmektedir. Töral & Albu (2021), yapmış oldukları çalışmada Covid-19 pandemisi öncesinde öğretmenlerin büyük bir kısmının derslerini 40 ile 60 dk aralığında gerçekleştirirken, pandemi sürecinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %50'sinden fazlasının derslerini 20 ile 40 dk aralığında gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak ders sürelerinin pandemi sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı pandemi öncesine göre daha kısa süreli gerçekleştirildiği görülmektedir.

Piyano öğretmenlerine yöneltilen "Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" sorusu ile "okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitime ilişkin bakış açıları" temalarına ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin 9 kod ve 2 kategori bulunmaktadır. "Çevrim içi eğitimin avantajları" kategorisinde öğretmenler çevrim içi eğitim ile ilgili zaman tasarrufu, eğitimin devamlılığı / aksamaması (2), teknolojik farkındalık, ekonomik tasarruf (1) gibi açılardan avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. "Çevrim içi eğitimin dezavantajları" kategorisinde ise öğretmenlerin çevrim içi eğitimin iletişim problemleri, teknik çalışmalarda güçlük (3), ev ortamındaki dikkat dağınıcılığı (2), müzikalite çalışmalarında güçlük ve bağlantı sorunları (1) gibi dezavantajları olduğunu ifade etmişlerdir. Çevrim içi eğitimin ders devamlılığı avantajına benzer bir sonuç olarak Artaç (2018: 303) yapmış olduğu çalışmada konservatuvar düzeyinde uzaktan çalgı eğitiminde aşırı hava koşullarında (soğuk, sıcak, fırtına vb.), çeşitli sebeplerle şehir veya ülke değiştirmek durumunda kalmış fakat çalıştığı öğretmeni değiştirmek istemeyen öğrenciler ile uzaktan eğitim modeli ile derslerin devamlılığının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Uzaktan müzik eğitimi ile ilgili yapılan başka bir çalışmada çevrim içi eğitimin maddi açıdan sağladığı tasarruf ile en iyi müzisyenlere ve eğitmenlere dinleyici ve öğrenci olarak ulaşma olanağı sunduğu, ancak yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel eğitim modeline bir alternatif olmadığı, yalnızca bir destekleyici olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir (Brändström ve ark., 2012: 455). Karahan'ın (2016: 11) gerçekleştirdiği çalışmada ise eş zamanlı yapılan çevrim içi piyano eğitimiyle yüz yüze eğitimin öğrencilerin performansı üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak eş zamanlı çevrim içi piyano eğitimi alan öğrenciler ile yüz yüze piyano eğitimi alan öğrenciler arasında gelişim düzeyleri ve çalma performansları açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Eş zamanlı gerçekleştirilen çevrim içi piyano eğitiminin, öğrencilerin performanslarını yüz yüze piyano derslerine yakın bir seviyede geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Piyano öğretmenlerine yöneltilen "okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde çevrim içi mi yoksa yüz yüze eğitimi mi tercih edersiniz?" sorusu ile "okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde tercih edilen ders işleme ortamı" başlıklı temaya ulaşılmıştır. Bu temayla ilişkili 2 kod bulunmaktadır. Bu temada öğretmenlerin yüz yüze (5) ve çevrim içi (1) eğitim gerçekleştirmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Piyano öğretmenleri, okul öncesi özengen piyano eğitiminde tercih edilen ders işleme ortamının çoğunlukla yüz yüze olduğunu, ancak öğrencilerin kişisel farklılıklarına uygun olacak şekilde çevrim içi piyano eğitiminin de tercih edilebileceğini ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin 4-13 yaş grubuna yönelik



çalgi eğitiminde ilk olarak yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli altyapı yetersizlikleri ve ders için gereken ön hazırlık gibi sebepler çevrim içi eğitime olan bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir (Töral & Albuz, 2021: 39). Karahan (2016) yapmış olduğu araştırmada eş zamanlı uzaktan piyano eğitiminin, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilemediği durumlarda uygulanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Konuya ilişkin diğer çalışmalarda ise çevrim içi çalgı eğitiminin yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel eğitim modeline bir alternatif olmadığı, yalnızca bir destekleyici olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir (Brändström ve ark., 2012: 455; Karahan, 2016: 11; Sever, 2014: 36).

Piyano öğretmenlerine yöneltilen “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu ile “okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileri” isimli tema elde edilmiştir. Bu tema ile ilişkili 7 kod bulunmaktadır. Öğretmenler, karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ortam değiştirmek, ders saatini değiştirmek, ders öncesi kıyafet değiştirmek, ders içi ilgi çekici soruları sormak, mümkünse yüz yüze yapmak, internet bağlantısını güçlendirmek (1) ve dersi veli ile iş birliği içinde sürdürmek (2) gibi çözüm önerileri sunmuşlardır.

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan çalgı eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmada ulaşılan çözüm önerilerinden “internet bağlantısını güçlendirmek” ve “dersi veli ile iş birliği içinde sürdürmek” önerilerine benzer şekilde “uzaktan müzik eğitimi talep eden öğrencilerin teknik imkanlarını gözden geçirerek yazılım, donanım ve internet bağlantı hızlarını yeterli seviyeye çıkarmaları” ve “uzaktan müzik eğitimi alacak öğrenci velilerinin de derslere katılımlarının sağlanmasına teşvik edici planlar üreterek ders içeriklerini velileri de kapsayacak şekilde yapılandırması” önerilerinde bulunulmuştur (Aksoy ve ark., 2020; Çağla, 2021: 150).

Elde edilen bulgular ışığında, Covid-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen çevrim içi özengen piyano eğitiminde farklı elektronik cihazlar ve dijital uygulamalar kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, çevrim içi özengen piyano eğitimi sürecinde teknolojiden faydalanabilme konusunda kendilerini yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitiminde, çeşitli piyano metotlarının yanı sıra farklı etkinlik ve alıştırma kağıtları da kullanılmaktadır. Çevrim içi eğitim sürecine dahil edilen bu materyallerin yüz yüze eğitimde kullanılanlar ile büyük ölçüde benzerlik taşıdığı görülmektedir. Buna karşın, derslerin çevrim içi özengen piyano eğitiminde yüz yüze eğitime kıyasla daha kısa sürelerde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevrim içi eğitimin çeşitli açılardan avantajları olduğu ifade edilse de okul öncesi dönemdeki bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından çevrim içi eğitime uygun olmamaları ve yaşanan bağlantı/iletişim problemleri sebebiyle bu dönemdeki öğrenciler için çoğunlukla yüz yüze eğitim modelinin tercih edildiği belirlenmiştir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda çevrim içi özengen piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri, ortamdaki dikkat dağıtıcı unsurlar ve olası teknik problemler dikkate alınarak şu düzenlemeler yapılabilir;

1. Ders zamanı ve dersin gerçekleştirileceği ortam, öğretmen tarafından dersin daha verimli hale gelmesine katkı sunacak biçimde düzenlenebilir.
2. Ebeveyn de sürece dahil edilerek, ders öncesinde oluşabilecek dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz durumları ortadan kaldırmak amacıyla ders süreci dışındaki günlük kıyafetler yerine, derse uygun ve çocuğun kendini daha iyi hissedeceği kıyafetler ile eğitim gerçekleştirilebilir.
3. Dersler, okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat süresi göz önünde bulundurularak, çalma etkinliğinin yanı sıra ilgi çekici soru ve oyunlarla zenginleştirilebilir.

4. Eğitim sürecinde kullanılacak elektronik cihazın yazılım, donanım veya internet bağlantısı ile ilgili problemlerini tespit etmek ve gidermek amacıyla ebeveyn desteği ile ders öncesinde kontroller yapılabilir.

Bu araştırma, okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminin mevcut durumunu ortaya koyması ve var olan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunması bakımından önemli görülmesinin yanı sıra, aynı alanda ileride yapılacak çalışmalara katkı sunması ve yol göstermesi bakımından da önemli görülmektedir. Bu sebeple araştırma konusuna ilişkin farklı çalışma grupları ile yapılacak yeni araştırmalarla okul öncesi çevrim içi özengen piyano eğitiminin niteliğinin artırılacağı ve bu sayede eğitim süreci içerisinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili daha kapsamlı çözüm önerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

**Kaynakça/Reference**

- Akbulut, Ü. C. (2020). İzolasyon sürecinde uzaktan piyano eğitimine yönelik veli değerlendirme sonuçları ve öğrenci not karşılaştırması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, (9)76, 1832-1840. <https://doi.org/10.7816/idil-09-76-06>
- Akbulut, A. A., Çiprut, A., Akdeniz, E., & Batman, Ç. (2021). Translation and validation of the music-related quality of life questionnaire for adults with cochlear implant in Turkish language. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 279(2), 685-693. <https://dx.doi.org/10.1007/s00405-021-06693-w>
- Aksoy, Y., Güçlü, O., & Nayir, A. E. (2020). Özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 947-967.
- Artaç, A. (2018). Konservatuvar düzeyinde enstrüman eğitiminde uzaktan eğitim metodu. *1st International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, 2, 302-304.
- Balta, Y. (2014). Türkiye’de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bekan, T. (2019). Okul öncesi dönemde piyano eğitiminde karşılaşılan problemler ile ilgili öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brändström, S., Wiklund, C., & Lundström, E. (2012). Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes. *Music Education Research*, 14(4), 448-456. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.703173>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (Yirmi dokuzuncu baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cayari, C. (2011). The Youtube effect: how youtube has provided new ways to consume, create, and share music. *International Journal of Education & the Arts*, 12(6).
- Cennimo, D. J. (2021). Coronavirus disease 2019. *Medscape*. <https://emedicine.medscape.com/article/2500114-overview#a1> 11.05.2021
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Gözden geçirilmiş altıncı baskı). Siyasal Kitabevi.
- Çağla, F. (2021). Çevrim içi piyano eğitiminin öğrenci ve öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çepni, S. (2014). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Yedinci baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2021). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Dokuzuncu baskı). Celepler Matbaacılık.
- Dereli, B. (2013). Yeni medya olarak çevrimiçi video portalları ve video portallarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- DeWitt, D., Alias, N., Siraj, S., Yaakub, M. Y., Ayob, J., & Ishak, R. (2013). The potential of Youtube for teaching and learning in the performing arts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 1118-1126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.439>
- Güneş, Y. (2022). Pandemi sürecinde özengen müzik eğitimi kurumlarında uzaktan yürütülen çalgı eğitiminin işlevselliği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Halvaşı, B. (1989). Okulöncesi çocuklarda piyano eğitimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ilgaz, H., & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 27-34.
- Işıkdemir, B. (2017). 6-11 yaş çocuklara yönelik başlangıç piyano metotlarının incelenmesi ve piyano eğitimcilerinin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Işıkdemir, T. (2019). 5-6 yaş çocukların piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve eğitimci görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaptanoğlu, E. (2023). Erken öğrenme yıllarında piyano eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(95), 215-226. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66473>
- Karahan, A. S. (2016). The evaluation of synchronic distance piano teaching in comparison with the traditional piano teaching. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21), 211-228. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11244>
- Karan, M. (2011). Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul öncesi eğitimi programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooportunam.pdf>
- OECD. (2020). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning- OECD Education and Skills Today. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/>
- Özerdem, D. M., & Yıldız, G. (2018). Milli eğitim bakanlığına bağlı sanat kursu merkezlerinde piyano eğitimi veren müzik öğretmenlerinin 5-6 yaş grubu çocukların piyano eğitimine ilişkin görüşleri. 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi. Tam metin bildiri kitabından. [https://www.researchgate.net/publication/336702650\\_Milli\\_Egitim\\_Bakanligina\\_Bagli\\_Sanat\\_Kursu\\_Merkezlerinde\\_Piyano\\_Egitimi\\_Veren\\_Muzik\\_Ogretmenlerinin\\_5-6\\_Yas\\_Grubu\\_Cocuklari\\_Piyano\\_Egitimine\\_Iliskin\\_Gorusleri](https://www.researchgate.net/publication/336702650_Milli_Egitim_Bakanligina_Bagli_Sanat_Kursu_Merkezlerinde_Piyano_Egitimi_Veren_Muzik_Ogretmenlerinin_5-6_Yas_Grubu_Cocuklari_Piyano_Egitimine_Iliskin_Gorusleri) adresinden alınmıştır.
- Rudolph, T., & Frankel, J. (2009). YouTube in music education. Hal Leonard.
- Sağlık Bakanlığı (2020). Genel koronavirüs tablosu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>
- Say, A. (2009). Müzik sözlüğü (Üçüncü baskı). Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2019). Müziğin kitabı (Dördüncü baskı). Isık Yayınları.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş yedinci baskı). Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş onuncu baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tarkum, G. (2019). Okul öncesi ve okul çağındaki öğrencilerin ilk aşama piyano eğitimi sürecinin incelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 1(2), 77-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bmsd/issue/51728/623878> adresinden alınmıştır.
- Tekeli Yiğit, B., Gülüm, B., & Çağlar, E. (2020) Özengen (amatör) çalgı eğitiminin 9-16 yaş aralığındaki bireylerin benlik kavramı düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1-15. <https://doi.org/10.7822/omuefd.742482>
- Tomris, G., & Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya’daki ve Türkiye’deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Töral, D. A., & Albuz, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çalgı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 21-43.

- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355300>
- Uçan, A. (1994). İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi. *Müzik Ansiklopedisi Yayınları*.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi (Genişletilmiş dördüncü baskı)*. Arkadaş Yayınevi.
- Velavan, T. P., & Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical Medicine and International Health*, 25(3), 278-280. <https://doi.org/10.1111/tmi.13383>
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1333-1348.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Due to the COVID-19 pandemic, it was announced by the Council of Higher Education on March 23, 2020 in Türkiye, that educational activities at universities will continue with the distance education model. Since this date, distance education practices to reduce the spread of the virus have become much more widespread and significant.

Online education, one of the sub-dimensions of distance education, is a system where people in positions such as teachers, students, and administrators can produce and share content. Online education, which can be carried out through various digital applications, has begun to be used more widely with the Covid-19 pandemic. One of the educational fields where online education is widely used is music. Music education is a field of education that is handled in three different types for different purposes: general music education, amateur music education, and vocational music education. One of the sub-dimensions of amateur music education, which is one of these three types, is instrument education (Say, 2009; Uçan, 1994; 2018).

Amateur instrument education, which is assumed to be a tool for individuals to reach the musical environment, can often be carried out online as a result of the impact of technological developments and the pandemic on educational activities. (Tekeli Yiğit et al., 2020; Yungul, 2018). This study looks into the perspectives of teachers on online amateur piano education for students aged three to six.

### 2. METHOD

This study is a case study, one of the qualitative research methods. The "Convenience Sampling" method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group of the research. The convenience sampling method was preferred due to limited transportation and communication conditions under the pandemic conditions. In this study, six piano teachers who are graduates of music teaching and who conducted online amateur piano education for preschool children (3-6 years old) in Bursa and Izmir provinces in the 2020-2021 academic year were selected as the study group. The data for this study were collected through semi-structured interviews with the study group. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interviews. To determine the reliability of the data obtained from the research, a consistency analysis was conducted in line with the evaluations of two field experts. This analysis was converted into numerical data using "P (Percentage of consistency) = Na (Number of items coded the same in two forms) \* 100/Nt (Total number of items in one form)" (Çepni, 2021:293).

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis of the interviews with the teachers in the study group, 36 codes were obtained, and categories and themes were reached from these codes. Since all the teachers stated in the interviews that they were technologically competent, the answers to this question were not converted into codes and themes.

According to the opinions of the teachers in the study group, the connection in online amateur piano education for the preschool age group was provided through devices such as mobile phones, tablets, and computers. In addition, it was concluded that online education was carried out simultaneously through various applications such as WhatsApp, FaceTime, Google Duo, Skype, Zoom, and Google Meet. In another

study, it was determined that teachers conducting distance education preferred platforms such as Skype, WhatsApp, and Zoom in distance education, similar to the findings in this research (Aksoy et al., 2020:38).

According to the opinions of the teachers in the study group, it was determined that resources such as "Piyano Çalmayı Öğrenelim 1. Kitap" – Denes Agay, "Renklerle Org Öğretimi" – Salih Aydoğan, "Soli ve Fadi ile Piyano Öğreniyorum 1" – Hatice Onuray Eğilmez, "Kolay Piyano 1" – Sevinç Eren were used as books in online amateur piano education for the preschool age group. Additionally, it was stated that "Müzik Alfabetesi 1" and "Müzik Alfabetesi 2" – Lina Ng books were used for music theory education. In Işıkdemir's (2017:26) study on piano education for the 6-11 age group, it was determined that books such as "Easiest Piano Course" – J. Thompson, "Piyano Metodu" – Selmin-Enver Tufan, "Arkadaşım Piyano" – Ümit Sürekli, "On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu" – Yalçın İman were used in piano education.

As a result of the analysis of the data obtained from the study, it was revealed that online amateur piano education provides economic savings. In addition, it has been stated that online education is advantageous in terms of efficient use of time, conducting lessons without interruption, and creating technological awareness. Similarly, in another study on conservatory-level piano education, it was stated that the continuity of lessons can be ensured by using the distance education model in extreme weather conditions and with students who have to change cities or countries (Artaç, 2018: 303). In another study on distance music education, it was reported that online education offers financial savings and opportunities for listeners and students to access the best musicians and teachers (Brändström et al., 2012: 455).

It was found that the preferred teaching environment of the teachers included in the study was mostly face-to-face for the preschool age group. Another study concluded that teachers primarily preferred face-to-face education in instrument training for the 4-13 age group. This study also reported that various factors, such as infrastructure inadequacies and the preliminary preparation required for the course, negatively affect the perspective on online education. (Töral & Albuz, 2021:39). Other studies on instrument education have stated that online education is not an alternative to face-to-face instrument education and can only be used for support purposes (Brändström et al., 2012:455; Karahan, 2016:11; Sever, 2014:36).

Regarding the problems encountered in the online education process, the piano teachers in the study group offered solutions such as "changing the environment", "changing the lesson time", "changing clothes before the lesson", "asking interesting questions in the lesson", "doing the lesson face-to-face if possible", "strengthening the internet connection" and "continuing the lesson in cooperation with the parents".

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.02.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-02

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Her iki yazar da çalışmanın tüm bölümlerine eşit katkıda bulunmuştur.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Bu araştırmada yazarlar ve herhangi bir kurum arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 152–169. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1326141>

### Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Level of Curriculum Fidelity

Eyüp YURT<sup>1</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 11.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ne ölçüde bağlı olduklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bu bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, korelasyon araştırması deseni temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda, Marmara bölgesinin bir ilinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 357 öğretmen yer almıştır. Öğretim programına bağlılık ve California eleştirel düşünme eğilimi ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Betimsel analiz, Pearson korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları düşük düzeydedir. Öğretmenlerin resmi olarak sunulan öğretim programını izlemek yerine, öğretim programında çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimini oluşturan, doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik becerileri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının azaldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlerin öğretim programında daha fazla esneklik gösterebilme ve kendi özgün öğretim yöntemlerini öğretim sürecine yansıtılabile potansiyeline sahip olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Programına Bağlılık, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Öğretmenler

&

**Abstract:** This study aimed to determine the extent to which teachers are committed to the curriculum and the effect of their critical thinking dispositions on this commitment. The research employed a correlational design. The study group comprised 357 teachers from public schools in a Marmara region province during the 2022-2023 academic year. Curriculum commitment and California critical thinking disposition scales were used as data collection tools. Data were analyzed using descriptive analysis, Pearson correlation, and multiple linear regression analysis. According to the data, teachers' commitment to the curriculum is low. It has been understood that teachers tend to make various changes or adaptations to the curriculum instead of following the officially presented curriculum. In addition, a negative relationship was found between teachers' critical thinking dispositions and their commitment to the curriculum. The study found that increased skills in truth-seeking, open-mindedness, analyticity, inquisitiveness, and systematicity – key components of critical thinking disposition – were associated with decreased curriculum commitment among teacher. Teachers with higher critical thinking dispositions showed greater flexibility in curriculum implementation and originality in teaching methods.

**Keywords:** Curriculum Fidelity, Critical Thinking Disposition, Teachers

**Atf/Cite as:** Yurt, E. (2024). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 152-169. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1326141](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1326141)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Eyüp Yurt, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, eyupyurt@gmail.com, 0000-0003-4732-6879

## 1. GİRİŞ

Eğitim sistemi, bir toplumun gelişiminde temel bir rol oynar ve öğretmenler, bu sistemin merkezinde yer alan önemli aktörlerdir. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin başarıları ve bireysel gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Bal, 2016; Blazar & Kraft, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin tutumları ve davranışları, eğitim kalitesini belirleyen önemli bir faktördür. Eğitim sisteminin temel taşları olan öğretmenler, sadece öğrencilerin başarıları ve bireysel gelişimleri üzerinde belirleyici bir etki sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitim sürecine yön veren öğretim programlarının etkin bir şekilde hayata geçirilmesinde de kilit bir rol üstlenir.

Öğretim programları, eğitim sürecinin temelini oluşturan rehber belgelerdir. Bu programlar, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere sunulacak içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme yöntemlerini belirler. Öğretmenler, bu programları kullanarak ders planlarını oluşturur ve öğrencilere bilgi aktarımını sağlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılığı, etkili bir eğitim sürecinin temel unsurlarından biridir.

Ancak, öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılığının yalnızca programın belirlediği içeriğe sadık kalmakla sınırlı olmadığı düşünülmektedir. Bir öğretmenin öğretim programına olan bağlılığı, aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimiyle de ilişkilendirilebilir. Nitekim eleştirel düşünen birey sistemattiktir (Facione vd., 1998). Sistemattiklik ise düşünce ve eylemleri belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde planlama ve uygulama yeteneğini ifade eder (Mahmoud, 2012; Kökdemir, 2003). Sistemattik düşünen öğretmenler, öğretim programındaki işlemleri aşama aşama ilerletirken detayları göz ardı etmez ve verileri düzenli bir şekilde organize edebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere net bir şekilde bilgi sunmalarını ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlayabilir. Sistemattik düşünen öğretmenler, öğretim programını daha tutarlı bir şekilde uygulayabilir. Ayrıca eleştirel düşünme; bireylerin bilgiyi sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve bağımsız düşünme becerilerini kullanma yeteneğidir (Kurnaz, 2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi, öğretim programlarına olan bağlılık düzeylerini etkileyebilir ve dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecindeki kararlarını şekillendirebilir.

### 1.1. Öğretim programına bağlılık

Program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan öğretim programlarının, öğretmenler veya diğer program kullanıcıları tarafından aslına uygun bir şekilde uygulanma derecesi, öğretim programına bağlılığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Dusenbury vd., 2003). Bu nedenle mevcut uygulamanın orijinal tasarıma hangi ölçüde benzer olduğunun belirlenmesi, programa bağlılığı değerlendirmek için önemli bir ölçüttür (Mihalic, 2004). Dolayısıyla öğretim programı, kendisini geliştiren uzmanların beklentisine uygun biçimde ve etkili bir şekilde uygulanıyorsa, öğretim programına yüksek bir bağlılığın olduğu söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olmak üzere beş temel boyutu bulunmaktadır (Dane & Schneider, 1998). Programa bağlılığın en önemli boyutu, uymadır, çünkü programın temel öğelerinin programda belirtilen şekilde uygulanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle uyma boyutunun gelişmiş olması, öğretim programında belirtilen hedeflerin, içeriklerin, öğretim sürecinde kullanılan stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin, materyallerin ve ders kitaplarının programda belirtilen şekilde uygulandığı ve kullanıldığı anlamına gelir (Dusenbury vd., 2003).

Öğretim programına bağlılığın bir diğer boyutu süredir. Bu boyut, programın önerilen sürede ve sıklıkta uygulanmasını ifade etmektedir (Davis, 2014). Ayrıca bu boyut kişi sayısı, katılım oranı, derslerin sıklığı, bir dersin süresi ve programın toplam süresi gibi programın niteliğini etkileyen çok sayıda faktörü kapsamaktadır (Dusenbury vd., 2003). Öğretmenlerin programda belirtilen süre kapsamında konuları

yetiştirmeleri, öğrenci katılımına önem vermeleri ve değerlendirme faaliyetlerini zamanında ve yeterli sıklıkla yapmaları programa bağıllıklarının göstergesidir.

Uygulamanın kalitesi, öğretim programına bağıllığın bir diğeri boyutudur. Bu boyut, öğretim programının öğrenme sürecine istenilen düzeyde yansıtılma derecesini ifade eder (Davis, 2014). Dolayısıyla uygulamanın kalitesi boyutu uygulayıcıların performansından doğrudan etkilenir. Öğretmenlerin hedeflere ulaşmadaki kararlılığı, ders için yaptığı hazırlığın niteliği, yöntem ve teknikleri uygulama biçimi programın uygulamadaki kalitesini belirlemektedir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri öğretim programına ilişkin farkındalıklarını etkileyebilir. Farklı nedenlerden dolayı öğretim programın ön görülen şekilde uygulanmaması ve hedef kitleye uygun bir şekilde aktarılamaması programa bağıllığı önemli ölçüde azaltabilir (Carroll vd., 2007).

Programda belirtilen uygulamalara katılan öğrencilerin tepkileri de programa bağıllık hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin programa yönelik ilgileri, sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi, programdaki belirtilen görevleri yapma istekleri ve programı faydalı bulma düzeyi programa bağıllığın önemli göstergesidir. Bu göstergeler, programa bağıllığın katılımcıların tepkileri boyutunu oluşturmaktadır. Gerstner ve Finney (2013) katılımcıların tepkilerinin oldukça önemli olduğunu, programın öğrenciler tarafından benimsenmediği takdirde programın hangi uzmanlar tarafından hazırlandığının ve kalitesinin ikinci planda kalacağını belirtmiştir. Dolayısıyla hem programa bağıllık düzeyini belirlemek ve hem de öğretim programının verimini artırmak için katılımcıların programa katılım düzeyleri dikkate alınmalıdır.

Program farklılıkları, programa bağıllığın bir başka boyutudur ve özellikle çıktılar temel alınarak programa bağıllığın değerlendirilmesinde önem taşır. Program farklılıkları, programın öğrencilerin program hedeflerine ulaşmalarını sağlayan belirli özelliklerini ifade eder. Bu özellikler, programı diğeri programlardan veya eski programlardan ayıran ve ona özgü olan özelliklerdir (Gerstner & Finney, 2013; Dusenbury vd., 2003). Programın başarısına katkı sağlayan ve sağlamayan unsurları belirlemek için, programın farklılıklarını analiz etmek gereklidir. Bu analiz, programın özellikleri detaylandırılarak yapılabilir (Carroll vd., 2007).

Türkçe alan yazında, öğretmenlerin öğretim programına bağıllıklarını inceleyen bir dizi çalışma yapılmıştır. Bay vd. (2017) öğretmenlerin programa bağıllıklarını çok yönlü incelemiş ve okul-çevre faktörünün bağıllığı etkileyen en önemli faktör olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, öğretim programı, öğretmen, sistem, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama faktörlerinin de bağıllığı önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Burul (2018), öğretmenlerin genel olarak öğretim programına yüksek bir bağıllık sergilediğini belirtmiştir. Cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem yılı gibi değişkenlerin programa bağıllık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ancak okul iklimi boyutuna bağıllık olarak ilköğretim öğretmenlerinin daha yüksek bir bağıllık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Baş ve Şentürk (2019) ise öğretmenlerin öğretim programı bağıllıklarının orta düzeyde bulunduğunu belirlenmiştir. Programa bağıllık düzeyi ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bununla birlikte cinsiyet ve mezuniyet düzeyinin bağıllık ile ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Can (2020), öğretmenlerin mesleki deneyiminin programa bağıllıklarını önemli ölçüde etkilediğini öne sürmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyeti, ders verdikleri sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı programa bağıllıklarını etkilemediğini belirtmiştir. Gürbüz (2020), müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağıllıklarının düşük düzeyde kaldığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin programa bağıllığı ile mesleki deneyim ve çalıştıkları kademeler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aslan ve Erdem (2020) ise ortaokul öğretmenlerinin programa bağıllıklarının yüksek düzeyde bulunduğunu belirtmiştir. Cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim biriminin bağıllık düzeyi üzerinde etkili olmadığı bununla birlikte eğitim düzeyinin ve branşın bağıllık düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Son olarak, Yılmaz (2021), öğretmenlerin programa bağıllık düzeyinin uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında oldukça yüksek düzeyde bulunduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte diğeri alt boyutlarda ve ölçüğün genelinde ise bağıllığın yüksek düzeyde bulunduğunu belirlemiştir. Cinsiyet, mezun olunan fakülte ve mesleki

deneyim değişkenlerinin programa bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak çalışılan kademedeki anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, alan yazındaki çalışmaların öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılık düzeylerini ve bu bağlılığı etkileyen kişisel ve mesleki faktörleri belirlemeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek, orta veya düşük düzeyde olduğunu gösteren farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu çelişkili sonuçlar, öğretim programına bağlılığı etkileyen diğer faktörlerin de araştırılmasını önemli hâle getirmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada eleştirel düşünme eğiliminin öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılığıyla ilişkisi ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerindeki farklılıkların anlaşılmasını sağlayabilir.

## **1.2. Eleştirel düşünme eğilimi ve öğretim programına bağlılık**

Eleştirel düşünme, bilgileri, fikirleri ve argümanları sistematik ve mantıksal olarak analiz etmeyi ve değerlendirmeyi içeren bilişsel bir süreçtir (Beyer, 1995). Bu süreç bilgi ve düşünce toplamaktan çok kişinin düşünme yeteneklerini geliştirmek için kasıtlı çabaları ifade eder. Eleştirel düşünürler, amaç belirleyerek, varsayımları sorgulayarak, ilgili bilgileri ve bakış açılarını göz önünde bulundurarak ve düşüncelerinin netliğini, doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirerek inceleme eğilimindedir. Ayrıca eleştirel düşünme bilgiyi analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmek için zihinsel süreçleri kullanmayı ifade eder (Mayer & Goodchild, 1990). Eleştirel düşünme, matematikte problem çözmekten günlük durumlarda karmaşık kararlar almaya kadar hayatın çeşitli alanlarına uygulanabilir. Eleştirel düşünme, bireylerin mümkün olan en iyi çözüm ve kararlara ulaşmak için kültürel ve entelektüel geçmişlerini derinlemesine ve yaratıcı bir şekilde düşünmelerini gerektirmektedir (Abudlridha & Latiff, 2020).

Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya bir yatkınlık veya meyil göstermesi anlamına gelmektedir. Bu eğilim, eleştirel düşünme becerilerini kazanmanın ve geliştirilmesinin çok önemli bir yönüdür (Hidayanto vd., 2022). Derinlemesine araştıran bir merak, zihin keskinliği, yüksek motivasyon ve açık olmak eleştirel düşünmeye eğilimli bireylerin ortak özelliklerindedir (Facione, 2015).

Program geliştirme uzmanları geliştirdikleri programların harfiyen uygulanmasını arzu etse de program öngörülen şekilde çoğu zaman uygulanamaz. Programın uygulanma sürecine etki eden fiziksel eksiklikler, bölgesel şartların farklılığı, program yoğunluğu, ders saatlerinin azlığı, mesleki deneyim, öğretmenlerin öğrenme- öğretme yaklaşımları, merkezi sınav baskısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki yetersizlikler, konu dağılımı- süre uyumsuzluğu, velilerin bilinçsizliği gibi çok sayıda faktör vardır (Aslan ve Erdem, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Bay vd., 2017; Can, 2020). Bu faktörlerden bir diğeri öğretmenlerin sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimi olabilir. Nitekim eleştirel düşünen bireyler doğası gereği meraklı, açık fikirli, esnek, tarafsız ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışan bireylerdir (Bailin vd., 1999; Ennis, 1985; Facione, 2000; Halpern, 1998). Bu bakımdan eleştirel düşünme, öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi anlamaları ve öğretim programını etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynakları eleştirir, farklı öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirir ve ders içeriğini analiz ederek daha etkili öğrenme deneyimleri sağlayabilir.

Eleştirel düşünme eğilimine sahip bireyler kanıtları belirleme ve değerlendirme konusunda yeteneklidirler ve bu kanıtlara dayanarak mantıklı sonuçlar çıkarabilirler (Lai, 2011). Bu bakımdan eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarını etkileyebilir ve programdaki olumsuz yönleri görmelerini, analiz etmelerini ve düzeltmelerini sağlayabilir. Eleştirel düşünme becerileri, öğretmenlere programdaki zayıf noktaları tespit etme, eksiklikleri fark etme ve iyileştirme için alternatif çözümler üretme yeteneği kazandırabilir.

Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim programının içeriğini, hedeflerini ve yöntemlerini analiz ederken, potansiyel sorunları veya olumsuzlukları belirleyebilirler. Örneğin, programdaki bilgi eksikliği, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamama veya programın güncel gelişmelere uygun olmama gibi sorunları

tespit edebilirler. Eleştirel düşünme, öğretmenlere alternatif yaklaşımlar veya değişiklikler önererek bu olumsuz yönleri düzeltme fırsatı sunabilir.

Eleştirel düşünme, kanıtların mantıklı bir şekilde değerlendirilmesini, farklı perspektiflerin dikkate alınmasını, varsayımların sorgulanmasını ve sonuçlara ulaşırken objektif olmayı içeren bir süreçtir (Beyer, 1995). Bu doğrultuda, eleştirel düşünen öğretmenler, programdaki olumsuz yönleri görmelerini sağlamak için verilere, araştırmalara ve kanıtlara dayalı olarak analiz yapabilir. Bu durum öğretmenlere programdaki eksiklikleri objektif bir şekilde değerlendirme ve yapıcı eleştiriler sunma becerisi kazandırır. Sonuç olarak eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarını etkileyebilir ve programdaki olumsuz yönleri fark etmelerini, analiz etmelerini ve düzeltmelerini sağlayabilir. Eleştirel düşünme becerileri, öğretmenlere programı objektif bir şekilde değerlendirme ve alternatif çözümler üretme yeteneği kazandırır. Bu da öğretmenleri programı daha etkili hale getirme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılama yolunda ilerlemeye teşvik edebilir.

### 1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programlarına ne ölçüde bağlı olduklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bu bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesi ve eğitim politikalarının geliştirilmesi konusunda yol gösterici olabilir. Bu durum, daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesine ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitimi kurumlarının programlarını güncellemeleri ve eleştirel düşünme becerilerini vurgulamaları konusunda rehberlik sağlayabilir. Bu durum öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımları ve ders planlarını eleştirel düşünmeyi teşvik edecek şekilde yeniden değerlendirmelerini sağlayabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi öğretim programına bağlılıklarını yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, korelasyonel araştırma deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, müdahale veya manipülasyon yapılmadan, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bir yöntem olarak bilinir (Curtis vd., 2016). Bu desen, hesaplanan ilişkiler sayesinde belirli sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkileri değerlendirmek amaçlanmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Marmara bölgesinin bir ilinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 357 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak rastgele olmayan bir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Muijs'e (2004) göre, uygun örnekleme yöntemi eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntem, maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açılarından önemli avantajlar sağlamaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kayıplarını azaltmayı hedeflemektedir. Araştırmacı, ihtiyaç duyulan örnekleme büyüklüğüne ulaşmak için en erişilebilir ve en tasarruflu birimler üzerinde çalışmaktadır (Berg, 2001).

Araştırma kapsamında uygun örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir bir örneklemin elde edilebilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunun uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulması, araştırma sürecindeki pratik zorlukları azaltmış ve sınırlı kaynakların verimli kullanılmasını sağlamıştır. Ancak bu teknik evrenin tam olarak temsil edilmesi konusunda bazı sınırlılıklara sahiptir. Uygun örnekleme yönteminin seçilmesi, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade

edilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tanılayıcı özelliklere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Tanılayıcı Özelliklere Göre Dağılımı*

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	133	37,3
	Kadın	224	62,7
<b>Eğitim durumu</b>	Lisans	245	68,6
	Yüksek lisans	98	27,5
	Doktora	14	3,9
<b>Kıdem yılı</b>	1-5 yıl	7	2,0
	6-10 yıl	42	11,8
	11-15 yıl	56	15,7
	16-20 yıl	91	25,5
	21+ yıl	161	45,1
<b>Mezun olduğu fakülte</b>	Eğitim	238	66,7
	Fen edebiyat	84	23,5
	Diğer	35	9,8
<b>Görev yaptığı yerleşim birimi</b>	İl merkezi	266	74,5
	İlçe	70	19,6
	Köy	21	5,9
<b>Görev yaptığı öğretim kademesi</b>	Anaokulu	21	5,9
	İlkokul	140	39,2
	Ortaokul	133	37,3
	Lise	63	17,6
<b>Öğretim programı ile ilgili hizmet içi bir eğitime katılma durumu</b>	Evet	266	74,5
	Hayır	91	25,5
<b>Branşınızla ilgili MEB'in öğretim programını takip etme durumu</b>	Evet	273	76,5
	Hayır	7	2,0
	Bazen	77	21,6

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %37,3'ünün erkek, %62,7'sinin kadın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı lisans mezunudur (%68,6) ve 21+ yıl mesleki kıdeme sahiptir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranı %66,7'dir. Öğretmenlerin %74,5'i il merkezinde, %19,6'sı ilçelerde ve %5,9'u köylerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ilkokul (%39,2) ve ortaokul (%37,3) kademelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretim programı ile ilgili hizmet içi bir eğitime katılmıştır (%74,5) ve MEB'in öğretim programını takip etmektedir (%76,5).

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama süreci, 2023 yılının Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak veri toplama araçları bir set halinde gönüllük esasına dayalı olarak öğretmenlere uygulanmıştır. Ankete cevap verilmesi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı bir form ile

birlikte iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bölümde, kullanılan veri toplama araçlarına dair bilgiler sunulmuştur.

### 2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri elde edilmiştir. Bilgi formunda cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim birimi, öğretim kademesi ve öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna dair çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir.

### 2.3.2. Öğretim programına bağlılık ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için Zöğ (2022) tarafından öğretmenler için geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar "1:'Kesinlikle katılmıyorum.', 2:'Katılmıyorum.', 3:'Kararsızım.', 4:'Katılıyorum.' ve 5:'Kesinlikle katılıyorum.'" şeklinde derecelenmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin bazı maddeleri ters puanlanmıştır (m5, m7, m8, m9, m11, m14, m15, m17 ve m18). Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretim programına bağlılığın yüksek olduğunu işaret etmektedir. Başka bir ifade ile yüksek puanlar, öğretim programda çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapmak yerine, hazır olarak sunulan resmî programı izlemeyi tercih etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin yapı geçerliği test edilmiştir. Analiz sonuçları tek faktörlü modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2=718.69$ ,  $\chi^2/df=3.14$ ,  $p<.001$ , CFI=.93, RMSEA=.07, IFI=.93, TLI=.91, SRMR=.06). Ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en düşük .36 ve en yüksek .82 olduğu gözlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek için Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar "1:'Hiç katılmıyorum.', 2:'Katılmıyorum.', 3:'Kararsızım.', 4:'Katılıyorum.' ve 5:'Tamamen katılıyorum.'" şeklinde derecelenmiştir. 51 maddeden oluşan ölçek; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik olmak üzere altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla, ölçek bir bütün olarak ele alınabilir ve toplam puanlar üzerinden yorum yapılabilir. Buna göre, ölçeğin genelinden alınan yüksek puanlar, eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin yapı geçerliği test edilmiştir. Analiz sonuçları altı faktörlü modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2=4806.59$ ,  $\chi^2/df=4.74$ ,  $p<.001$ , CFI=.90, RMSEA=.08, IFI=.90, TLI=.90, SRMR=.07). Ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en düşük .32 ve en yüksek .76 olduğu gözlenmiştir. Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik faktörleri için hesaplanan alfa katsayıları .87 ile .65 arasında değerler almıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan alfa katsayısı ise .85'tir.

## 2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında, öğretim programına bağlılık ve California eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında bulunması normal dağılım varsayımının karşılanması için önemli bir gösterge olarak kabul edilir (Hair vd., 2014). Ölçek puanları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları belirtilen aralıkta bulunmuş ve tek değişkenli normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir ( $-.07 \leq \text{Çarpıklık} \leq .08$ ,  $-.66 \leq \text{Basıklık} \leq .89$ ).

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanları ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerinin öğretim programına bağlılık üzerindeki

yordayıcı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz için öncelikle gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir.

Cook uzaklık değerleri hesaplanarak çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Birden büyük Cook uzaklık değerleri, uç değerlerin varlığını göstermektedir (Field, 2009). Veri setinde hesaplanan en yüksek Cook uzaklık değeri .07 olarak bulunmuş ve bu sonuç veri setinde uç değerlerin olmadığını göstermiştir. Bir sonraki adımda, Mardia'nın çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanarak çok değişkenli normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Çok değişkenli basıklık katsayısının 8'den küçük olması, çok değişkenli normal dağılım varsayımının sağlandığını gösterir (Kline, 2011). Basıklık katsayısı 3.85 olarak bulunmuş ve bu değer veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermiştir. Üçüncü adımda, bağımsız değişkenler arasında olası çoklu bağlantıları tespit etmek için VIF (Variance Inflation Factor) değerleri hesaplanmıştır.  $VIF > 10$  değerleri çoklu bağlantı sorununun varlığını gösterir (Çokluk vd., 2010). Yapılan hesaplamalar sonucunda, en yüksek VIF değeri 2.54 olarak bulunmuş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı tespit edilmiştir. Son adımda, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için saçılma diyagramı matrisi oluşturulmuştur. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin her birinin doğrusal olduğu gözlenmiştir. SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/03/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-03-30

## 3. BULGULAR

Tablo 2, öğretim programına bağlılık ve eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerine ilişkin betimsel istatistikleri ve değişkenler arası ikili ilişkileri göstermektedir.

**Tablo 2.**

*Öğretim Programına Bağlılık Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	Ort	Ss	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Öğretim programına bağlılık	1.93	.53	1							
2. Analitiklik	4.08	.46	-.38**	1						
3. Açık fikirlilik	3.70	.64	-.42**	.16**	1					
4. Meraklılık	4.06	.55	-.32**	.64**	-.02	1				
5. Kendine güven	3.79	.68	-.25**	.56**	-.18**	.72**	1			
6. Doğruyu arama	3.37	.67	-.38**	-.05	.60**	-.09	-.11*	1		
7. Sistematiçlik	3.77	.52	-.43**	.27**	.49**	.21**	.22**	.41**	1	
8. CEDEÖ Toplam	3.81	.36	-.60**	.67**	.65**	.62**	.53**	.52**	.67**	1

\*\*p<.01, \*p<.05, N=357, CEDEÖ= California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği



Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır (Ort=1.93, Ss=.53). Öğretmenlerin hazır olarak sunulan resmî programı izlemeyi tercih etmek yerine öğretim programda çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili analitiklik (Ort=4.08, Ss=.46), açık fikirlilik (Ort=3.70, Ss=.64), meraklılık (Ort=4.06, Ss=.55), kendine güven (Ort=3.79, Ss=.68) ve sistematiklik (Ort=3.77, Ss=.52) algıları yüksek düzeyde, doğruyu arama (Ort=3.37, Ss=.67) algıları ise orta düzeyde bulunmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur (Ort=3.81, Ss=.36).

Öğretim programına bağlılık puanları ile analitiklik ( $r=-.36$ ,  $p<.01$ ), açık fikirlilik ( $r=-.42$ ,  $p<.01$ ), meraklılık ( $r=-.32$ ,  $p<.01$ ), kendine güven ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ), doğruyu arama ( $r=-.38$ ,  $p<.01$ ), sistematiklik ( $r=-.43$ ,  $p<.01$ ) ve CEDEÖ toplam ( $r=-.60$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük ve orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça öğretim programına bağlılıkları azalmaktadır.

Bir sonraki adımda, eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerinin öğretim programına bağlılık üzerindeki etkisi regresyon analizi uygulanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Eleştirel Düşünme Eğiliminin Öğretim Programına Bağlılık Üzerindeki Yordayıcı Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p
(Sabit)	139.39	6.58		21.19	.00*
Analitikklik	-.55	.18	-.18	-3.06	.00*
Açık fikirlilik	-.34	.11	-.19	-3.05	.00*
Meraklılık	-.44	.19	-.16	-2.36	.02*
Kendine güven	-.17	.20	-.06	-.87	.39
Doğruyu arama	-.68	.17	-.23	-4.09	.00*
Sistematiklik	-.66	.24	-.15	-2.80	.01*
R=.61	R <sup>2</sup> =.37	F <sub>(6,356)</sub> =33.55			p<.001

Bağımlı değişken= Öğretim programına bağlılık, \*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, eleştirel düşünme bileşenleri birlikte öğretim programına bağlılık ile anlamlı bir ilişkiye sahiptir [R=.61, F(6;356)=33.55, p<.001]. Öğretim programına bağlılıktaki değişimin %37'si eleştirel düşünme bileşenleri tarafından açıklanmıştır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri dikkate alındığında, analitiklik ( $\beta=-.18$ , p<.05), açık fikirlilik ( $\beta=-.19$ , p<.05), meraklılık ( $\beta=-.16$ , p<.05), doğruyu arama ( $\beta=-.23$ , p<.05) ve sistematiklik ( $\beta=-.15$ , p<.05) bileşenlerinin öğretim programına bağlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel düşünme bileşenlerinin öğretim programına bağlılık üzerindeki önem sırası doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve kendine güven şeklindedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve kendine güven algıları arttıkça öğretim programına bağlılıkları azalmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca öğretim programına bağlılık ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Devlet okullarında görev yapan 357 öğretmenin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Öğretim Programına Bağlılık ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçekleri kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları düşük düzeyde bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi öğretim programına bağlılık ile negatif bir ilişkiye sahiptir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıkları düşük düzeydedir. Bu sonuç, öğretmenlerin resmi olarak sunulan öğretim programını izlemek yerine, öğretim programında çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Alan yazında, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini inceleyen çalışmaların çelişkili bulgulara ulaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin programa bağlılıklarını düşük (Can, 2020), orta (Baş & Şentürk, 2019) ve yüksek düzeyde (Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Yılmaz, 2021) raporlamıştır. Öğretim programına bağlılık çok boyutlu bir kavramdır. Bununla birlikte, alan yazında bulunan ve öğretim programına bağlılığı ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin birçoğu bağlılığı tüm boyutları ele almamaktadır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015; Zöğ, 2022). Farklı ölçeklerin kullanılması ve bağlılığın başka boyutlarının dikkate alınması yapılan araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde kalması, öğretim sürecini özgün katkılarıyla zenginleştirmek istediklerini göstermektedir. Bu katkılar, programda önerilen etkinlikleri öğrencilerin özelliklerine göre değiştirmek ve zenginleştirmek şeklinde olabilir. Nitekim öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek ve daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilmek amacıyla öğretim programlarında uyarlama ve değişiklik yapmak öğretmenlerden istenen ve beklenen davranışlardır.

Bununla birlikte, düşük düzeydeki bağlılık, resmi program hedeflerinin eksik veya yanlış anlaşılması, yetersiz destek ve kaynakların bulunmamasının bir sonucu da olabilir. Nitekim yapılan araştırmalar öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının düşük düzeyde kaldığını ortaya koymuştur (Sayın, 2019; Türkoğlu, 2016). Bu durum öğretmenlerin resmi programın felsefesini, amacını, içeriğini ve önerilerini eksik veya yanlış anlamalarına neden olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin program okuryazarlığının ve farkındalığının yeterli düzeyde olmaması öğretim programına bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarını artırmak için destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretim programının daha iyi anlaşılması ve etkin bir şekilde sunulması için iyileştirmelerin yapılması önemlidir. Ayrıca öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi uygulama ve uyarlamada destek sağlamak amacıyla mesleki gelişim fırsatlarının sunulması da faydalı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğudır. Eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik becerileri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı azalmaktadır. Bu sonuç eleştirel düşünmenin öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılığını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünebilen; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık ve sistematiklik becerilerine sahip öğretmenlerin, öğretim programında daha fazla esneklik gösterebileceği ve kendi özgün öğretim yöntemlerini öğretim sürecine yansıtılabileceği anlaşılmıştır.

Meraklı, açık fikirli, esnek, tarafsız olmak, sorgulamak ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışmak eleştirel düşünen bireylerin ortak özelliğidir (Bailin vd., 1999; Ennis, 1985; Facione, 2000; Halpern, 1998). Eleştirel düşünürler, bilgiyi sorgular, analiz eder, değerlendirir ve bağımsız düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanırlar (Kurnaz, 2019). Bu bağlamda eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi anlamaları ve etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynaklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir, farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve ders içeriğini analiz ederek daha etkili öğrenme deneyimleri sunabilirler. Bu bakımdan eleştirel düşünen öğretmenler programda önerilen etkinlikleri doğrudan kullanmak yerine bu etkinliklerde gerekli ve uygun değişiklikleri yapabilmeye potansiyeline sahiptir. Bu sayede, sınıf içinde bireysel farklılıkları gözeterak daha etkili öğretim süreci planlayıp uygulayabilir.

Diğer yandan, eleştirel düşünme becerileri arttıkça, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılık düzeyinin azalması dikkat çekicidir. Bu durumun altında yatan nedenler arasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri sayesinde mevcut öğretim programlarını sorgulama ve değerlendirme eğilimi olabilir. Eleştirel düşünme becerileri geliştikçe, öğretmenler, öğretim programında eksiklikler veya sınırlamalar olduğunu fark edebilir ve bunları kendi uygulamalarında telafi etme veya geliştirme ihtiyacı hissedebilirler. Dolayısıyla eleştirel düşünme, öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi anlamaları ve öğretim programını etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynakları eleştirir, farklı öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirir ve ders içeriğini analiz ederek daha etkili öğrenme deneyimleri sağlayabilir.

Eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerinden biri olan analitiklik, bir konuyu ayrıntılı bir şekilde inceleme yeteneğini ifade eder (Facione vd., 1998; Kökdemir, 2003). Bu beceri, öğretmenlerin konuları daha derinlemesine anlamalarını, ayrıntıları fark etmelerini ve ilişkileri analiz etmelerini sağlayabilir. Öğretmenler, analitiklik becerisi sayesinde verileri parçalara ayırabilir, önemli detayları vurgulayabilir ve karmaşık konuları daha anlaşılır bir şekilde açıklayabilir. Bununla birlikte analitiklik becerisine sahip öğretmenler, öğretim programını daha kapsamlı bir şekilde ele alabilir. Sadece öğretim programının temel bileşenlerine değil, aynı zamanda öğretim programının felsefesine, öğrenci ilgi alanlarına ve bağlamlara dikkat edebilirler. Bu durum, öğretim programının daha esnek bir şekilde uygulanmasına ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanır.

Eleştirel düşünme eğiliminin bir diğer bileşeni açık fikirliliktir. Açık fikirlilik, farklı görüşleri ve perspektifleri anlayışla karşılamayı, önyargısız bir şekilde düşünmeyi ve yeni fikirleri keşfetmeye istekli olmayı ifade eder (Facione vd., 1998; Mahmoud, 2012; Kökdemir, 2003). Açık fikirlilik, öğretim programında vurgulanan bireysel farklılıkların dikkate alınması ilkesinin daha iyi anlaşılmasında ve uygulamasında önemli bir yere sahip olabilir. Açık fikirli öğretmenler, öğrencilerin farklı perspektiflerini daha iyi anlamak için çaba gösterirler. Bu, öğretmenlerin ders içeriğini ve öğretim stratejilerini çeşitlendirmelerini ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde yaklaşmalarını sağlar. Açık fikirli yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha fazla özerklik ve katılım fırsatı sunarak onların aktif katılımını teşvik edebilir. Bu durum, öğretim programlarının amacına ulaşmasına katkıda bulunabilir.

Meraklılık eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir parçasıdır. Meraklılık, yeni bilgileri araştırmaya ve öğrenmeye yönelik içsel bir istek olarak tanımlanabilir (Facione vd., 1998; Halpern, 1998; Kökdemir, 2003; Yeh, 2002). Meraklı bireyler, çevrelerindeki dünyayı anlama ve keşfetme arzusu taşırlar. Meraklılık, öğretmenlerin sürekli olarak öğrenmeye açık olmalarını ve öğrencilere yeni ve ilgi çekici bilgiler sunmalarını sağlar. Öğretmenlerin meraklı bireyler olmasının öğretim programına etkisi oldukça değerlidir. Meraklı öğretmenler, öğrencileri sıkımdan ve motive ederek ders içeriğini sunabilir. Kendi meraklarını öğrencilere yansıtarak, öğrenmeye olan ilgiyi artırabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme deneyimini daha keyifli hale getirebilir. Meraklı öğretmenler aynı zamanda öğretim programını daha yaratıcı bir şekilde uygulama eğiliminde olabilir. Yeni fikirleri ve yaklaşımları keşfetmeye istekli oldukları için, öğretim programını sadece temel hedeflere uygun şekilde uygulamak yerine, farklı öğrenme yöntemlerini deneyebilir.

Doğruyu arama, eleştirel düşünme eğiliminin bir diğer önemli bileşenidir. Doğruyu arama mevcut bilgileri sorgulama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisini ifade eder (Facione vd., 1998; Kökdemir, 2003; Yeh, 2002). Doğruyu arama becerisine sahip bireyler, yüzeyde görünen bilgilerin ötesine geçerek daha derin ve nesnel bir anlayış elde etmeye çaba gösterirler. Bu beceri, öğretmenlerin öğrencilere sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda bilgiye nasıl ulaşılacağını ve onu nasıl sorgulanacağını da öğretmelerini sağlayabilir. Ayrıca doğruyu arama becerisi, öğretim programında yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yeteneklerin kazandırılmasında öğretmenlerin daha etkili olmalarını sağlayabilir. Doğruyu arama sürecinde, öğretmenler ve öğrenciler verileri sorgulama ve çelişkili bilgileri sentezleme konularında birlikte öğrenerek, analitik yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Sistematiklik eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir bileşenidir. Sistematiklik, düşünce ve eylemleri belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde planlama ve uygulama yeteneğini ifade eder (Facione vd., 1998; Mahmoud, 2012; Kökdemir, 2003). Sistematik düşünen bireyler, işleri aşama aşama ilerletirken detayları göz ardı etmezler ve verileri düzenli bir şekilde organize ederler. Bu beceri, öğretmenlerin öğrencilere net bir şekilde bilgi sunmalarını ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Sistematik düşünce yapısına sahip öğretmenler, öğretim programını daha tutarlı bir şekilde uygulama yeteneği kazanabilir. Öğretim materyallerini düzenleyerek, ders planlarını ayrıntılı bir şekilde oluşturarak ve öğrenci ilerlemesini izleyerek, öğrencilere daha tutarlı bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri için önemli bir yön gösterici olabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve destek programları, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarını istenen yönde ve düzeyde artırmada etkili olabilir. Aynı zamanda, öğretim programlarının daha esnek hale getirilmesi, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyerek öğretim programına olan bağlılıklarını artırabilir.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme becerileri öğretmenlere, öğretim programını daha iyi anlamaları ve etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve öğretim programını esnek bir şekilde uyarlamaları, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programları, eleştirel düşünme becerilerinin vurgulanması ve desteklenmesine odaklanmalıdır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma, Marmara bölgesinin bir ilinde 357 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bölge ve illerde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilir. Bu araştırmada kullanılan ölçek öğretim programına bağlılığı tüm boyutları ile ölçmemektedir. Sonraki araştırmalarda çok boyutlu ölçekler kullanılarak bağlılığın hangi boyutlarının eleştirel düşünme eğilimi ile daha çok ilişkili olduğu araştırılabilir. Bu tür araştırmalar eleştirel düşünme ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına ve sonuçların genellenebilmesine katkıda bulunabilir.

## Kaynakça / Reference

- Abudlridha, Q. A., & Latiff, A. A. H. (2020). Assessing Iraqi university readers' critical thinking development through the use reader response strategy in the instruction of Shakespeare's literary text. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8(2), 123-133. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8215>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 185-204. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 163- 180.
- Bay, E., Döş, B., Kahramanoğlu, R., & Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
- Beyer, B. (1995). *Critical thinking*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Balıkesir Üniversitesi.
- Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Curtis, E.A., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23(6), 20. <https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382>
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)
- Davis, D. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a head start program: A mixed methods study*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. University of Nebraska.

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic, 20*(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What is and why it counts*. Insight Assesment.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). *The California critical thinking, disposition inventory test manual (revised)*. California Academic Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment, 8*, 15-28.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling*. Sage.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hidayanto, E., Cahyowati, E. T. D., & Ummah, A. H. (2022). Students' critical thinking disposition in working on numeration problems. *Jurnal Pendidikan MIPA, 23*(3), 1224-1240. <http://dx.doi.org/10.23960/jpmipa/v23i3.pp1224-1240>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson Education.
- Mahmoud, H. G. (2012). Critical thinking dispositions and learning styles of baccalaureate nursing students and its relation to their achievement. *International Journal of Learning and Development, 2*(1), 398-415. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v2i1.1379>
- Mayer, R., & Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. Wm. C. Brown.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth, 4*(4), 83-105.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage
- Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yeh, M. L. (2002). Assessing the reliability and validity of the Chinese version of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *International Journal of Nursing Studies*, 39(2), 123-132. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(01\)00019-0](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(01)00019-0)
- Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The education system plays a fundamental role in the development of society, and teachers are essential actors at the center of this system. Teachers' pedagogical approaches significantly impact students' success and individual development (Bal, 2016; Blazar & Kraft, 2017). Therefore, teachers' attitudes and behaviors towards the educational process are essential to determining education quality.

Curriculums are the guiding documents that form the basis of the educational process. These programs determine the content, learning activities, and assessment methods to be presented to students to achieve the set goals. Teachers create lesson plans using these programs and provide information transfer to students. Therefore, teachers' curriculum fidelity is one of the essential elements of an effective educational process.

However, it is thought that teachers' curriculum fidelity is not limited to sticking to the content determined by the curriculum. A teacher's curriculum fidelity can also be associated with a critical thinking disposition. Critical thinking is the ability of individuals to question, analyze, evaluate information, and use their independent thinking skills (Kurnaz, 2019). Teachers' critical thinking disposition can affect their curriculum fidelity and thus shape their educational decisions.

This research aims to determine the extent to which teachers are curriculum fidelity and the effect of their critical thinking dispositions on this fidelity. The results can guide the inclusion of critical thinking skills in teacher education programs and the development of education policies. This may contribute to training more qualified teachers and developing students' critical thinking skills. In addition, the results obtained in this research can guide teacher education institutions to update their programs and emphasize critical thinking skills. This can enable trainees to reassess pedagogical approaches and lesson plans in ways that encourage critical thinking.

It is understood that the studies in the literature aim to determine the level of teachers' curriculum fidelity and the personal and professional factors that affect this commitment. These studies have shown that teachers' curriculum fidelity is high, medium, or low. These contradictory results have made it essential to investigate other factors affecting adherence to the curriculum. In this direction, the relationship between critical thinking disposition and teachers' curriculum fidelity was discussed in this study. The results can provide an understanding of teachers' curriculum fidelity differences.

### 2. METHOD

This research was carried out based on the correlational research design. The study group of the research consists of 357 teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year in a province of the Marmara region. In the study, a non-random sampling technique was adopted using the convenience sampling method. The reason for choosing the convenient sampling method in this study is the selection of an easily accessible and applicable sample due to time, money, and labor limitations. Curriculum Engagement and California Critical Thinking Disposition Scales were used as data collection tools. Data were analyzed using descriptive analysis, Pearson correlation, and multiple linear regression analysis.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results, teachers' curriculum fidelity is low. This result showed that teachers tend to make changes or adaptations to the curriculum instead of following the officially presented curriculum. In the literature, it is seen that studies examining teachers' levels of commitment to the curriculum have reached contradictory findings. Studies have reported that teachers' curriculum fidelity is low (Can, 2020), medium (Baş & Şentürk, 2020), and high (Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Yılmaz, 2021). Curriculum fidelity is a



multidimensional concept. However, many of the scales in the literature that aim to measure curriculum fidelity do not address all dimensions of commitment. Using different scales and considering other dimensions of curriculum fidelity may have led to different results in studies.

The low level of teachers' curriculum fidelity indicates that teachers want to add their unique contributions to the teaching process. These contributions can be in the form of changing and enriching the activities proposed in the program according to the characteristics of the students. Adapting and changing curricula to better respond to students' learning needs and provide a more effective learning experience are behaviors expected and requested from teachers.

Another result obtained in the study is a negative relationship between teachers' critical thinking dispositions and their curriculum fidelity. As the skills of searching for truth, open-mindedness, analytical, inquisitiveness, and systematicity related to critical thinking disposition increase, teachers' commitment to the curriculum decreases. This result shows that critical thinking is essential to teachers' commitment to the curriculum. Able to think critically; It has been understood that teachers with truth-seeking, open-mindedness, analytical, inquisitive, and systematic skills can show more flexibility in the curriculum and reflect their unique teaching methods into the teaching process.

It has been understood that teachers with critical thinking disposition tend to make various changes or adaptations to the curriculum instead of directly applying the officially presented curriculum. In this direction, developing teachers' critical thinking skills can enable them to implement a more effective curriculum. Critical thinking teachers can identify deficiencies and strengths in the curriculum by critically evaluating teaching materials and resources. This can help them better understand the curriculum and adapt to student needs.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/03/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-03-30

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

## ÇATIŞMA BEYANI

Bu makale, tarafsızlık ve bağımsızlık ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Yazar, bu çalışmanın oluşturulması sırasında herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışmasına sahip olmadığını beyan etmektedir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 170–186. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1326146>

### Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" Eserinin Keman Tekniği Açısından İncelenmesi ve Düzeyinin Belirlenmesi

Examination of Cem Esen's "Op.64 Violin -Piano Sonatin" in terms of Violin Technique and Determining Its Level

Sonat COŞKUNER<sup>1</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 11.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Kemanın tarihsel gelişimi içerisinde virtüöz besteciler keman tekniğinin gelişimine katkı sağlamışlardır. Keman tekniğini oluşturan temel ve gelişmiş sağ ve sol el tekniklerini yazdıkları keman metotları, etütler ve eserler üzerinde göstermişler ve bu şekilde keman icrasına önemli ölçüde etki etmişlerdir. Yüksek icra tekniklerinin aksine kimi besteciler de eğitim için, yalnızca belirli hedefler doğrultusunda eserler yazmışlardır. O. Rieding, F. Seitz, F. Kuchler bu bestecilerden bazılarıdır. Bu ve bu düşünce yapısına sahip olan besteciler detache, leatao, pozisyon değiştirme ve çift ses gibi tekniklerinin yanı sıra yayın eşit şekilde 2, 4 ve 8'e bölünmesini amaçlayan eserler yazmışlardır. I. Khandoshkin gibi kimi besteciler ise aynı hedefler doğrultusunda eserler yazmanın yanı sıra yerel unsurları da kullanarak öğrencilerin bilinen ezgilerle çalgıya başlamalarını sağlamışlardır. Türk keman edebiyatı için bu incelemeyi yaptığımızda orta ve ileri seviye eserlerin var olduğunu, ancak başlangıç seviyesi için yazılan eserlerin yok denecek kadar az olduğunu görülmektedir. Bu eksikliğin yarattığı ihtiyaç sebebiyle Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında araştırmacı tarafından başlangıç seviyesi eserler sipariş edilmiştir. Bu çalışmada keman eğitiminin ilk yıllarında hedeflenen sağ ve sol el davranışları için yazılmış olan Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" adlı eserinin teknik açıdan incelenmesi ve seviyesinin tespiti yapılması amaçlanmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada keman eğitimcilerine açık uçlu sorular sorulmuş ve verilen cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Keman, Keman eğitimi, Türk bestecileri, Türk keman eseri

&

**Abstract:** In the historical development of the violin, virtuoso composers have contributed to the development of violin technique. They showed the basic and advanced right and left hand techniques that make up the violin technique on the violin methods, etudes and works they wrote, and in this way they had a significant impact on the violin performance. Contrary to high performance techniques, some composers have written works for education only in line with certain goals. O.Rieding, F.Seitz, F.Kuchler are some of these composers. Composers with this and this mentality have written works aimed at dividing the bow equally into 2, 4 and 8, as well as techniques such as detache, leagto, position shifting and double stops. Some composers such as I. Khandoshkin, in addition to writing works in line with the same goals, also made use of local elements to enable students to start playing the instrument with known melodies. When we make this review for Turkish violin literature, it is seen that there are intermediate and advanced level works, but the works written for the beginner level are almost non-existent. Due to the need arising from this deficiency, beginner level works were ordered by the researcher within the scope of Akdeniz University Scientific Research Project. In this research, Cem Esen's "Op. 34 Sonatin for Violin-Piano" is aimed to examine technically and to determine its level. In this descriptive study, open-ended questions were asked to violin educators and the answers were tried to be analyzed through content analysis.

**Key words:** Violin, violin education, Turkish composers, Turkish violin work.

**Atıf/Cite as:** Coskuner, S. (2024). Cem Esen'in "Op.34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eserinin keman tekniği açısından incelenmesi ve düzeyinin belirlenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24(1), 170-186. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1326146](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1326146)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\*  
<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Sonat Coşkun, Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuarı, Müzik bölümü, coskunsonat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3252-7803

## 1. GİRİŞ

Keman 1500'lü yılların ilk çeyreğinde ortaya çıkmış, yüksek ifade gücü ve sesiyle günümüzün en popüler çalgılarından birisi olarak yerini almıştır. Bugün dünyanın birçok yerinde gerek uluslararası sanat müziği gerekse yerel müzikler olsun birçok kültürün müziğinde başlıca çalgılar arasında gelmektedir.

Yaygın olarak Batı müziği icrasında ön planda olan keman, tarihsel süreç içerisinde icra teknikleri bakımından gelişimler göstermiştir. Ustaların ustası olarak kabul edilen A. Corelli, A. Vivaldi, G. Tartini gibi besteciler sol el tekniklerin yanı sıra ses sınırlarının da gelişimine katkı sağlamışlardır. On dokuzuncu yüzyılda ise J. B. Viotti konçerto formunu genişletirken, R. Kreutzer ise yazmış olduğu 42 etüt ile teknik olarak gelişimin önünü açmıştır. N. Paganini yazdığı 24 kapris ve konçertoları ile keman tekniğini zirveye ulaştırmıştır. C. Flesch, L. Auer ve I. Galamian gibi besteciler ise kemanda en kapsamlı ve ileri çalışmaları yapan pedagoglar olarak görülmektedir. "Flesch, Auer ve Galamian'ın çalışmaları 1921-1962 yılları arasında yapılmıştır. Auer'in metodu Fransız konservatuvarının teknik yönlerine ek olarak sanatsal bir çalışma olmuştur. Flesch kemandaki ilk kapsamlı çalışmasını 1937'de yazmıştır ve Galamian'ın çalışması teknik ve müzikalitenin zihinsel yönlerini işaret etmektedir. Bu üç öğretmenin keman dünyasındaki etkisi ve gelenekselliği, dünyada 1900'lerden beri birçok büyük keman okulunu etkilemiştir" (Arney, 2006: 5-6).

Keman eğitiminde duruş ve tutuştan sonra sağ el ve sol el teknikleri gelmekte ve keman eğitiminin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Özellikle keman sağ el tekniği oldukça kapsamlı ve çeşitlidir. Günümüzde sağ ve sol el tekniklerinin gelişimine yönelik ve içerisinde etütlerin de bulunduğu sayısız yazılı kaynak bulunmaktadır. Örneğin, F. Mazas'ın (1989: 4-5) yazmış olduğu Op. 35 "75 etüt" kitabının başındaki etütler martelé tekniğine yoğunlaşırken, R. Kreutzer (1889: 4-5-7-8) ise detache tekniği ile 42 etüt/kapris kitabına başlamıştır. Elbette ki bir tekniğin aktarımı ve öğretiminde etütler ve alıştırma kadar eserler de önemli yer tutmaktadır. F. Kuchler ve A. Vivaldi'nin keman konçertoları detache tekniğinin öğretilmesi ve pekiştirilmesinde eğitimcilerin tercih ettiği eserlerdendir.

Günümüzün kusursuz icracısının ortaya çıkmasında yazılan bu eserlerin yanı sıra keman okullarının ve buna bağlı olarak eğitimcilerin ve teknolojinin, önemli ölçülerde etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Her bir keman okulu bulunduğu coğrafya ve kültür içerisinde gelişim göstermiştir.

Türkiye'deki mesleki müzik eğitimi veren kurumların keman eğitime baktığımızda, Batı müziği sistemi içerisindeki yöntemler ve materyaller kullanılmaktadır. Yukarıda adı geçen besteci ve eserleri bu sistem içerisinde bulunmaktadır. Elbette ki bu oldukça normal ve geçerli olandır. Ancak birçok kültür, müziğe, dolayısıyla çalgı eğitimine kendi kültürünün şarkıları, melodileri ile başlamakta ve bu sayede çocukların müziğe bildik, tanıdık melodilerle giriş yapmasını sağlamaktadır. Bu durum hem öğrencinin bildiği ezgiyi keyifle çalmasını hem de daha temiz sesle ve doğru çalmasını sağlamaktadır. Rus keman eğitimcisi ve besteci I. Khandoskin'in Rus ezgilerini kullanarak eserler bestelediği bu duruma en güzel örneklerden birisidir.

Türk keman edebiyatına baktığımızda oldukça nitelikli ve sanatsal yapıtların olduğu görülmektedir. A. A. Saygun'un "Demet Suiti", U. C. Erkin'in "Keman Konçertosu", İ. Usmanbaş'ın "Keman Konçertosu" pek çok icracı tarafından defalarca çalınmış ve kayıtları yapılmış eserlerin başında gelmektedir. Bunların yanı sıra beş kuşak Türk bestecilerinin keman için yazmış olduğu sayısız eser bulunmaktadır (İlyasoğlu: 2007, Antep: 2006). Ancak, bu eserlerin oldukça azının eğitim için bestelenmiş olduğu görülmektedir. Parasız (2009: 20-23), Türkiye'deki müzik eğitiminin en büyük eksikliğinin kendi sistemini yaratamamış olması ve kendine ait eserleri eğitim müziğine yeterli derece dahil edememiş olmasını dile getirmiştir. Araştırmasının sonucunda ise Çağdaş Türk Müziği keman eserlerinin eğitim müziği eksenli keman eğitiminde kullanılabilirlik durumunun oldukça sınırlı olduğunu belirtmiştir. Kemana yeni başlayan öğrencilerin temel yay tekniklerini öğrenip pekiştirebileceği ve yayın eşit şekilde 2, 4 ve 8'e bölünmesini amaçlayan eserlerin çok az olduğu görülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda yazılmış eserlere örnek olarak N.

Levent'in "Çoban Yıldızı Bale Suiti" ile keman konçertolarının yanı sıra S. Acim'in "Filiz" adlı eserini göstermek mümkündür. Bu eksiklik ile ilgili eğitimciler de benzer görüşlere sahiptir; Kutluk ve Kurtaslan'ın (2012: 621) çalışmasına katılan bir keman eğitimcisi şu ifadeleri kullanır, "Her düzeye uygun Türk keman eseri bulamıyoruz. Bulamayışımızın en büyük nedeni eğitsel nitelikte eser yazma amacı taşıyan çok fazla besteci ve eğitimcimizin olmayışı. Daha çok repertuvar amaçlı, bestecilik teknikleri açısından ele alınmış eserler var. Oysa bir Rieding'in, Seitz'in, Küchleri'nin, Vivaldi'nin bütün dünyada kullanılan eğitsel nitelikte eserleri var".

Bu eksiklikten yola çıkılarak temel sağ ve sol el tekniklerini içeren, başlangıç seviye eserlerin yazılması ile ilgili proje kapsamında piyanist-besteci Cem Esen keman-piyano için eser bestelemiştir.

### **Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin"i**

Cem Esen'in "Op34 Keman-Piyano İçin Sonatin" adlı eseri 2023 yılında yazılmış ve 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm "Allegro", ikinci bölüm "Lento" ve üçüncü bölüm "Vivacissimo" hız ve karakterlerindedir. Eser, araştırmacının "Keman Eğitimi İçin Türk Eserleri Albümü" projesi kapsamında; konservatuvar keman eğitiminin ilk 4 yılının sağ ve sol el tekniği hedef davranışlarına yönelik bestelenmiştir.

### **Eserde kullanılan sağ ve sol el tekniklerine ilişkin açıklamalar**

#### **Detache**

En temel yay tekniklerinden birisi olan detache temelde yayın itme ve çekme hareketleridir. Yayın itip çekilerek seslerin birbirinden ayrılmasıdır. Yay tele yapışık bir şekilde icra edilirken seslerin dengeli ve birbirine eşit olması amaçlanır.

#### **Legato**

Bir başka temel sağ el tekniği olan legato bağlı anlamına gelmektedir ve birden fazla notanın sadece bir yay hareketiyle; itme veya çekme hareketiyle çalınmasıdır. Ünlü keman pedagogu Auer, mükemmel bir legato tekniğine sahip olmak için tel değişimi yaparken, her iki telde bulunan parmakların aynı pozisyonda kalmaları gerektiğini ifade etmiştir. Auer, parmakların kaldırıldığında sesin devamlılığının bozulacağı ve böyle bir icranın kekemeliğe benzeyeceği düşüncesindedir (Auer, 2019: 32). Bunun yanı sıra legato yayın itme ve çekme hareketi esnasında seslerin birbirine bağlanması, koparılmadan icra edilmesi bağlamında da kullanılmaktadır.

#### **Martele**

Rus keman pedagogu Ivan Galamian'a göre martele, her notanın başlangıcında keskin bir vurgu ile notalar arasında her zaman duraklamaların yer aldığı, seste keskin bir vuruş etkisi yaratan yay kullanım şeklidir (Galamian, 1962: 71).

#### **Marcato**

Marcato, vurgulu ve aksanlı anlamına gelmektedir. Bir eserde ">" ile belirtilen notaların belirgin bir şekilde, tane tane çalınacağını gösterir.

#### **Portato**

Detachénin legato ile kombinasyonuyla yapılan harekettir. Yay çıtasındaki kol ağırlığının kıllara aktarılmasıyla, yayın tel ile teması korunarak; söz konusu ağırlığın bir bağ içinde toplanan detaché notalarının her birine uygulanması ile oluşturulur (Ulucan, 2005: 25).

#### **Spiccato**

Spiccato yay tekniğinde yay, tele havadan düşer ve her notanın çalınmasından sonra tekrar telden kaldırılır. Galamian (1962: 75), spiccato yay hareketini bir kavis ile betimler. Galamian, bu dibe yakın bir noktada telle temas ettiğini, hareketin hem yatay hem de dikey unsurlara sahip olduğunu yazar. Yatay

unsur daha çok vurgulandığında kavis daha düz olacaktır ve ton daha yumuşak, yuvarlak ve ünlü harf gibi tınlayacaktır. Dikey unsurun daha belirgin olduğu kaviste ise ton daha keskin, vurgulu ve vurucu olacaktır.

### **Pizzicato**

Pizzicato, teli parmak ile çekme anlamına gelmektedir. Çoğu zaman yay tutan elin işaret parmak ucunun etli kısmı ile tuşeye yakın yerde yapılır. Sol elin parmakları ile de pizzicato yapılır.

### **Tril**

Kelime anlamı titreme olan tril, birbirine tam veya uyarım ses uzaklıkta bulunan iki bitişik notanın sıra ile ve oldukça hızlı bir şekilde çalınmasıdır.

### **1.1.Araştırmanın amacı ve önemi**

Araştırmanın amacı, proje kapsamında ve keman eğitimi esas alınarak bestelenmiş Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eserin keman eğitiminde sağ ve sol el davranışları, pozisyon bilgisi ve düzeyi bakımından tespit edilerek ortaya konmasıdır. Bu sayede Türk keman repertuarına kazandırılmış olan bu eserin keman eğitiminin hangi seviyesinde çalışılabileceği ve hangi teknikleri içerdiği noktasında hem eğitimcilere hem de öğrencilere eseri tanıtmaları bakımından faydalı olacağı düşünüldüğü için önem taşımaktadır.

### **1.2.Araştırmanın problemi**

Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eseri keman tekniği ve düzeyi bakımından nasıldır?

#### **Alt problemler**

1-Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eseri yay teknikleri bakımından hangi teknikleri içermektedir?

2-Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eseri sol el teknikleri bakımından hangi teknikleri içermektedir?

3-Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eseri düzey bakımından nasıldır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Araştırmada kavramsal çerçevenin oluşturulması için tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2008: 77).

### **2.2. Araştırmanın çalışma grubu**

Araştırmada çalışma grubunu Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarında görev yapan 4 keman eğitimcisi oluşturmaktadır.

### **2.3. Veri toplama araçları ve süreci**

Araştırmanın kavramsal çerçevesi kaynak tarama yolu ile elde edilmiştir. Nicel bilgiler ise Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarında keman eğitimi veren 4 eğitimci tarafından cevaplanan açık uçlu sorular yoluyla elde edilmiştir. Önce araştırmaya katılacak eğitimcilere sorulmak üzere 15 soru hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirme sonucunda, uygun olmayan 3 soru anketten çıkartılarak soru sayısı 12'ye düşürülmüş ve anket son halini almıştır.

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 227), içerik analizinde temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu ve verilerin, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların bu analiz sonucu keşfedilebileceği ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin keman sağ el, sol davranışları ve eserin seviyesine yönelik vermiş oldukları cevaplar tablolar halinde sunulmuştur.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.06.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 308

## 3. BULGULAR

**Tablo 1.**

*Cem Esen’in “Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin” eseri yay teknikleri bakımından hangi teknikleri içermektedir? Alt problemine ilişkin bulgular*

	1. eğitimci	2. eğitimci	3. eğitimci	4. eğitimci
Cem Esen’in “Op. 34 Sonatin” eserinin birinci bölümünde hangi yay tekniklerinin keman eğitiminde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz?	Detache, Legato, Tel değişimi	Detache, Legato, Tremolo	Detache, Legato, Tremolo	Legato, Detache,
Cem Esen’in “Op. 34 Sonatin” eserinin ikinci bölümünde hangi yay tekniklerinin keman eğitiminde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz?	Portamento, Legato, Portato, Hafif tremolo, Dinamik	Legato, Tremolo, Marcato	Portato, Legato, Tremolo, Marcato	Portato, Martele, Legato,
Cem Esen’in “Op. 34 Sonatin” eserinin üçüncü bölümünde hangi yay tekniklerinin keman eğitiminde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz?	Detache, Martele, Aksan, Pizzicato, Legato	Spiccato, Detache, Legato, Tremolo,	Spiccato, Martele, Detache, Tremolo	Martele, Staccato, Spiccato, Legato, Detache,

Tablo 1’de eğitimcilerin eserde bulunan sağ el tekniklerine yönelik vermiş oldukları cevaplar görülmektedir. Eğitimcilerin genel olarak ortak yay tekniklerini belirtmiş oldukları söylenebilir.



Şekil 1. Birinci bölüm detache tekniğine ilişkin nota

Şekil 1'de 51-54. Ölçülerdeki on altılık detaché yapı görülmektedir. Birinci pozisyonda olan bu yapı iki tel arasında çalınacaktır. Keman eğitimin en önemli sağ el tekniklerinden biri olan detaché yayın tempo ve çalım kolaylığı bakımından keman eğitiminde rahatlıkla kullanılabileceği düşünülmektedir.



Şekil 2. Birinci bölüm legato tekniğine ilişkin nota

Şekil 2'de 7. Ölçüden başlayan ve devam eden uzunca bir melodik hat görülmektedir. Buradaki yapı hem notaların hem de yayın kopartılmadan çalınmasını gerektiren legato yaya en iyi örneklerden birisidir. Her ne kadar tüm bu yapı birinci pozisyonda çalınabilmekte ise de tını bütünlüğü ve legatonun en verimli şekilde çalınabilmesi bakımından farklı pozisyonlarda da icra edilebilir. Burada eğitimcinin veya icracının görüşü önemlidir.



Şekil 3. Birinci bölüm tremolo tekniğine ilişkin nota

Şekil 3'te eserin giriş cümlesi görülmektedir. Cümlenin sonu ise birer vuruşluk tremolo notalar ile sonlandırılmaktadır. Tremolo tekniği ile çalınacak notaların dörtlük nota değerinde olması bu tekniği ilk defa uygulayacak olan öğrenciler için de ayrıca rahatlık sağlayacağını düşünebiliriz.



Şekil 4. İkinci bölüm legato tekniğine ilişkin nota

Şekil 4'te legato yay tekniğinin oldukça yoğun bir şekilde çalındığı bir pasaj görülmektedir. Hem notaların aynı yayda farklı sayılara ve değerlere bölünmesi hem de seslerin yay değişimlerinde birbirlerine bağlanması bakımından öğretici olduğunu söylemek mümkündür.





Şekil 5. İkinci bölüm portato tekniğine ilişkin nota

Şekil 5'te 34. ölçüde önemli bir yay tekniği olan portato notası görülmektedir. Burada recitatif bir girişe uygun gülen bu tekniğin tem ağır bir tempoya sahip olması hem de pozisyon itibarıyla kolay bir icraya sahip olduğunu söylemek mümkündür.



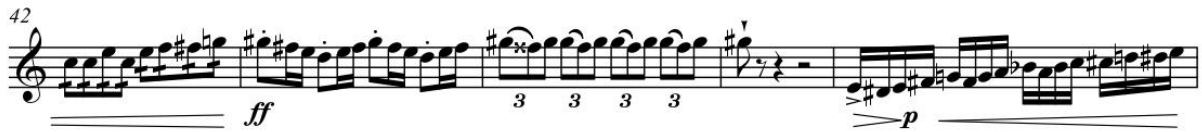
Şekil 6. İkinci bölüm tremolo tekniğine ilişkin nota

Şekil 6'da 22. ölçüde yavaş bölümde sekizlik nota değerinde tremolo yay tekniği görülmektedir. Birinci bölümde olduğu gibi, bu bölümde de rahat bir tempoda ve birinci pozisyonda olması bakımından keman eğitiminde rahatlıkla öğretici olduğunu söylemek mümkündür.



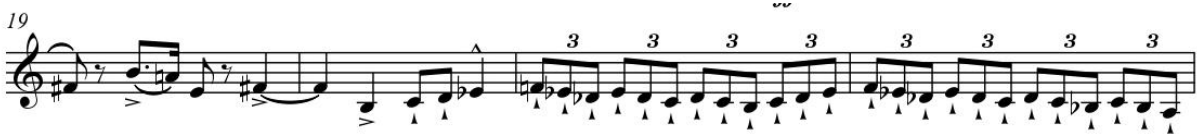
Şekil 7. İkinci bölüm marcato tekniğine ilişkin nota

Şekil 7'de ikinci bölümün giriş sekansı görülmektedir. Burada 1. ve 4. ölçülerde marcato yay tekniğine ilişkin notalar belirtilerek ve kendi içerisinde crescendo ve decrescendo yapılacağı besteci tarafından gösterilmiştir. Temponun yavaş olması ve birinci pozisyonda oluşu da tekniğin kolayca, düşünerek yapılmaya uygun olduğunu göstermektedir.



Şekil 8. Üçüncü bölüm detache tekniğine ilişkin nota

Şekil 8'de detache yay tekniği ile çalınacak notalar görülmektedir. 46. ölçüdeki yapı yayın orta-üst kısmında on altılık notaların icra edileceği birinci pozisyonda da rahatça çalınabilecek bir yapıdır.



Şekil 9. Üçüncü bölüm marlete tekniğine ilişkin nota

Şekil 9'da 21 ve 22. ölçülerde çivi olarak tabir edilen marlete yay tekniği ile icra edilecek bir kesit görülmektedir. Tını bütünlüğü ve karakter açısından 1-3 pozisyon arasında çalınabileceği düşünülebilir.



Şekil 10. Üçüncü bölüm spiccato tekniğine ilişkin nota

Şekil 10'da üçüncü bölümün giriş sekansı görülmektedir. Burada hıza bağlı olarak ilk ölçüler detache veya spiccato tercih edilebilir. Ancak 4. ölçüde karakterin ve dinamiklerin ifade edilmesinde spiccato icra edilmesi araştırmaya katılan eğitimciler tarafından belirtilmiştir.



Şekil 11. Üçüncü bölüm legato tekniğine ilişkin nota

Şekil 11'de 57. ölçüden başlayarak 63. ölçüye kadar devam eden cümle hattında hem notaların aynı yayda çalınacağı hem de seslerin yay dönüşlerinde koparılmadan bağlı olarak çalınacağı görülmektedir. Legato icrası eserde şiirsel anlatımı güçlendiren bir tekniktir ve temel yay tekniklerindedir.



Şekil 12. Üçüncü bölüm pizzicato tekniğine ilişkin nota

Şekil 12'de 129-131 ölçüler arasında pizzicato sağ el tekniğine ilişkin kesit görülmektedir. Burada hem birinci pozisyon olması hem de notaların süre olarak dörtlük ve sekizlik değerlerden oluşması icrayı kolaylaştırmakta, dolayısıyla öğretimi için de uygun zemini oluşturmaktadır.



Şekil 13. Üçüncü bölüm tremolo tekniğine ilişkin nota

Şekil 13'te 152-155 ölçülerde tremolo icrası görülmektedir. Burada notaların dörtlük değerinde olması, birinci pozisyonda çalınabiliyor olması, öğretimi ve icrası bakımında görece kolay sayılabilir. Eğitimciler bu tekniğin öğretilebileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.

Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eseri sol el teknikleri bakımından hangi teknikleri içermektedir? Alt problemine ilişkin bulgular.

	1. eğitimci	2. eğitimci	3. eğitimci	4. eğitimci
Cem Esen'in "Op. 34 Sonatin" eserinin birinci bölümünde hangi sol el tekniklerinin keman eğitiminde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz?	Pozisyon geçişi, Vibrato, Yarım ses parmak değiştirme	Pozisyon geçişi, Trill	Pozisyon geçişi, Trill	Pozisyon geçişi, Trill, Yarım ses parmak değiştirme Glissando
Cem Esen'in "Op. 34 Sonatin" eserinin ikinci bölümünde hangi sol el tekniklerinin keman eğitiminde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz?	Pozisyon geçişi, Trill	Pozisyon geçişi, Trill	Pozisyon geçişi, Trill	Pizzicato, Trill
Cem Esen'in "Op. 34 Sonatin" eserinin üçüncü bölümünde hangi sol el tekniklerinin keman eğitiminde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz?	Sol el pizzicato, Pozisyon geçişi	Pozisyon geçişi, Trill, Sol el pizzicato	Pozisyon geçişi, Trill, Sol el pizzicato	Pizzicato, Trill, Yarım ses parmak değiştirme, Pozisyon değiştirme

Tablo 2'de eğitimcilerin eserde bulunan sol el tekniklerine yönelik vermiş oldukları cevaplar görülmektedir. Eğitimcilerin genel olarak ortak yay tekniklerini belirtmiş oldukları söylenebilir.



Şekil 14. Birinci bölüm pozisyon geçişine ilişkin nota

Her ne kadar eserin tamamı birinci pozisyonda çalmaya uygun olsa da tel geçişlerinin sıklığı ve yayın kullanımı ile tını bütünlüğünün korunması bakımından kimi yerlerde pozisyon değiştirme gerekliliği görülmektedir. Şekil 14'te özellikle 11. ölçüde sib-lab-sib notaları ile 12. ölçünün icrası tel değiştirme ile mümkün olmaktadır. Ancak bu noktada gereksiz bir efor kaybedilebilir ve aksan yaratma tehlikesi ortaya çıkabilir. Pozisyon geçişi bu riski ortadan kaldırmakla beraber tınısal bütünlüğü de koruyacaktır.



Şekil 15. Birinci bölüm trill tekniğine ilişkin nota

Şekil 15'te görüldüğü üzere mi notası üzerinden üç vuruşluk bir trill yapılmaktadır. Hem süresi hem de bir birinci parmak trill olması bakımından yeni başlayan bir öğrenci için uygun olduğu düşünülmektedir.



Şekil 16. İkinci bölüm pozisyon geçişine ilişkin nota

Şekil 16'da 28-31. ölçüler görülmektedir. Burada 29. ölçü birinci pozisyonda çalınmaktadır ve yine 30. ölçü aynı pozisyonda devam edebilir. Ancak, birinci pozisyonda devam ettiğinde fa notası için la-mi-la tellerinde hızlı bir değişiklik yapılacaktır ve hem tını hem de legato çalma bakımından fazla tercih edilmemektedir. Bu sebeple 30. ölçünün ikinci pozisyonda başlaması ve 31. ölçünün ikinci notasıyla üçüncü pozisyona geçişin yapılması ve aynı ölçünün sonunda birinci pozisyona geçiş legato çalma ve tını bütünlüğü bakımından daha etkili olacaktır.



Şekil 17. İkinci bölüm trill tekniğine ilişkin nota

Şekil 17'de 41. ölçüde eserin ikinci bölümünde tril tekniğine ilişkin nota görülmektedir. Eserin ikinci bölümü lento (38) hızında gösterildiği için bu süre zarfında dörtlük değerdeki do diyez notasının tril için yeteri uzunlukta olduğu düşünülebilir.



Şekil 18. Üçüncü bölüm sol el pizzicatosu tekniğine ilişkin nota

Şekil 18'de 10 ve 11. ölçülerde la ve mi açık tellerinin sol el ile pizzicato yapılacağı gösterilmektedir. Besteci her ne kadar sağ el ile de yapılabileceğini yazmış olsa da son bölümün vivacissimo hız karakterinde olduğunu düşünürsek, sol elin özellikle serçe parmağı ile teli çekmek temponun yavaşlatılmaması bakımından daha isabetli olacaktır. Pizzicato notaların açık tellerde olması yeni öğrenen bir öğrencinin rahatça çalması bakımından da önemlidir.



Şekil 19. Üçüncü bölüm tril tekniğine ilişkin nota

Şekil 19'da 121 ve 122. ölçülerde tril yapılacağına ilişkin nota görülmektedir. Burada tıpkı ikinci bölümdeki gibi do diyez notasında bir tril yapılmaktadır ancak süresi daha uzundur. Ardından gelen sol notası da 2 vuruş, sonrasındaki sol notası ise 1 vuruştur. Her ne kadar ilk sol notası 3ve 4 parmak tril gerektiriyorsa da tril yapılacak notanın la bemol olması trili bir nebze olsun kolaylaştırabilir. İstenilirse sol notası 3. pozisyonda da icra edilebilir.



Şekil 20. Üçüncü bölüm pozisyon geçiş tekniğine ilişkin nota

Şekil 20'de 156. ölçüde yukarı doğru çıkan notalarda son ses olarak do notası görülmektedir. Do notası kimi zaman dördüncü parmağın uzatılması ile de yapılabilmektedir, ancak öncesindeki nota si bemol olduğu için burada glissando riski ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bu pasajın ikinci veya üçüncü pozisyonda çalınması daha yerinde olur. Hemen sonrasında ise tril olduğu için en uygun olanın ikinci pozisyon olduğu düşünülebilir.

**Tablo 3.**

*Cem Esen'in "Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin" eseri düzey bakımından nasıldır? Alt problemine ilişkin bulgular.*

	1. eğitimci	2. eğitimci	3. eğitimci	4. eğitimci
Cem Esen'in "Op. 34 Sonatin" eserinin birinci bölümü keman eğitiminin hangi yılında öğretilmek için uygundur?	3	3	3	3
Cem Esen'in "Op. 34 Sonatin" eserinin ikinci bölümü keman eğitiminin hangi yılında öğretilmek için uygundur?	3	3	3	3
Cem Esen'in "Op. 34 Sonatin" eserinin üçüncü bölümü keman eğitiminin hangi yılında öğretilmek için uygundur?	4	4	4	4

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %50'si eserin ilk bölümünün keman eğitiminin 3. %50'si ise 4. yılında öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Eserin ikinci bölümü için eğitimcilerin %50'si 3. %50'si ise 4. yılında öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Eserin son bölümü ile ilgili ise eğitimcilerin %75'i keman eğitiminin 4. yılında, %25'i ise 5. yılında öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Burada eğitimcilerin karar verirken öğrencilerin ilerlemelerini, yeteneklerini ve çalışma alışkanlıklarını göz önüne alarak bu düşünceye ulaştıklarını söylemek mümkündür.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgulardan varılan sonuçlara göre Cem Esen'in Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin eseri tüm bölümleriyle keman sağ el tekniği bakımından en temel tekniklerin yanı sıra orta düzey birçok yay tekniğini içerisinde barındıran ve öğretilmeye uygun olan bir eserdir. Temel yay tekniklerinden detache ve legatonun eserin ana karakterini oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tremolo ve pizzicato gibi artık modern bile sayılamayacak tekniklerin oluşu hem eseri sıkıcılıktan kurtarmakta hem de keman eğitiminin 3 veya 4. yılında olan bir öğrencinin bu teknikleri öğrenmesi için uygun zemini sağlamaktadır. Eserin birinci pozisyon sınırları içerisinde oluşu eserin kolay, fakat tonalitedeki değişimler- alışılmış majör veya minör tonlarının dışında olması- ve yarım tonların sıklıkla karşılaşılması ise eğitimcileri kimi yerde zor olduğu düşüncesine götürmektedir. İkinci bölümde görülen marcato tekniği eserin karakterini ortaya koyarken, öğrencilerin bu teknikle karşılaştıklarında notaları düşünerek ve rahatlıkla icra edebilecekleri görülmüştür. Benzer şekilde spiccato tekniği üçüncü bölümde kimi yerlerde görülmekte ama bölümün tamamını domine etmemektedir. Bu durum eseri zengin kılarken öğrencilerin denemeleri ve kısa süreli de olsa tekniğe alışmalarını sağlamaktadır. Her iki örnekte olduğu gibi bu tekniklerin icra edileceği notalar birinci pozisyonda ve kolay diyebileceğimiz pasajları içermektedir.

İkinci alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre Cem Esen'in Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin eseri sol el tekniği bakımından oldukça sade ve gösterişsizdir. Bu durum eseri bir nitelikli bir

sanatsal çalışma olduğu kadar eğitim müziği için de kullanılabilmesi düşüncesini oluşturmaktadır. Genel itibarıyla eserin bölümlerinde de trill, sol el pizzicatosu, pozisyon geçişi teknikleri vardır. Ancak, bu teknikler yer yer ve gerektiğinde ortaya çıkmakta ve eserin genel karakterini oluşturmamaktadır. Bununla birlikte bu teknikler öğrenciler için teknikleri tanıma ve uygulama konularında kolaylık sağlamaktadır. Keman eğitiminde kullanılan A. Vivaldi, F. Seitz, F. Kuchler gibi bestecilerin başlangıç eserlerine baktığımızda eserlerin genel olarak belli teknikleri anlaşılır bir biçimde öğretmeye yönelik olduğu görülecektir. J. B. Accolay, A. Komarovski gibi besteciler ise bir sonraki düzeyde tek bir tekniğin aktarılması ile yetinmemiş ve başka sağ ve sol el tekniklerin de öğrenilmesi için eserlerini zenginleştirmişlerdir. Bunu yaparken Cem Esen'in eserinde olduğu gibi yer yer, kısa kısa bölümler halinde bu tekniklere yer verirken eserin zorluk derecesini yukarıya taşımamaya özen göstermişlerdir.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre Cem Esen'in Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin eseri keman eğitimi düzeyi bakımından farklılık göstermektedir. Eserin üç bölümü de birbirinden farklı karakterde ve zorluk derecesine sahiptir. Araştırmaya katılan eğitimciler birinci ve ikinci bölümün keman eğitiminin 3 veya 4. yılında; üçüncü bölümünün ise 4 veya 5. yılında çalınabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum birçok eserde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, A. Vivaldi'nin la minör keman konçertosunun ilk bölümü üçüncü bölüme göre daha kolay olduğu için önce çaldırılmaktadır. Benze şekilde O. Rieding si minör keman konçertosunun ilk bölümü üçüncü bölüme göre daha önce eğitimde kendine yer bulmaktadır. Bu durum kesin olmamakla birlikte öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, becerilerine ve çalışma sürelerine göre de değişiklik gösterebilir. Eğitimcilerin belirtmiş olduğu tahmini yıl ortalama bir öğrenci için belirtilmektedir. Eğer bir öğrenci çok çalışırsa eserin ilgili bölümünü belirtilen sürenin daha öncesinde çalabilir veya az çalışırsa da belirtilen süreden daha geç bir zamanda eseri çalabilecektir.

Cem Esen'in Op. 34 Keman-Piyano İçin Sonatin eseri keman eğitiminde kullanılan başlangıç eserleriyle elbette ki farklılık göstermektedir. İlk bakışta F. Kuchler veya A. Vivaldi ile karşılaştırıldığında göze aynı görünmeyecektir. Farklı icara tekniklerini içinde barındırıyor olması, majör veya minör tonalitelerinin dışında modal veya kendi armonik yapısı içinde oluşu eserin daha zor olduğu kanısını oluşturmaktadır. Ancak nota değerleri, sağ ve sol el teknikleri ve pozisyon bilgisi çerçevesinde bakıldığında eser zor değil, farklıdır diyebiliriz. Duyuş olarak da 250 yıl öncenin armonik yapısı ile günümüz modern armonileri arasında bir fark olduğu kesindir. Günümüz insanının, müzik öğrencilerinin de bu seslere aşina olduğunu düşünenecek olursak eserin görece zor olması bir gereklilik durumunu ortaya sermektedir.

## TEŞEKKÜR

Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Bilimler Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi 5157 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

## Kaynakça/Reference

- Auer, L. (2019). *Violin Playing as I Teach It*. New York: Dover Publication.
- Antep, E. (2006). *Türk Bestecileri Eser Kataloğu*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.
- Arney, K.M. (2006). A Comparison of the Violin Pedagogy of Auer, Flesch and Galamian: Improving Accessibility and Use Through Characterization and Indexing. Master of Music in Music Education. The University of Texas, Arlington
- F. Mazas (1989). *Seventy-five Melodious and Progressive Studies For The Violin*. New York: G. Shirmer
- Galamian, I. (1962). *Principles of Violin Playing & Teaching*. Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- İlyasoğlu, E. (2007). 71 Türk Bestecisi. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kreutzer, R. (1889). *42 Study For the Violin*. New York: G. Shirmer
- Kutluk, Ö., Kurtaslan, Z. (2012). *Keman eğitiminde çağdaş Türk keman eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri*. [Sözlü bildiri]. III. Uluslararası Hisarlı Hamet Sempozyumu, Kütahya.
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin tespitine yönelik bir alışma. *Sanat Dergisi*. 0 (15). 19-24.
- Ulucan, S. (2005). *Kemanda yay tekniğinin temel bilgileri ve gelişimi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

When we look at the Turkish violin literature, we see that there are very qualified and artistic works. However, it is seen that very few of these works were composed for education. Parasız (2009: 20-23), stated that the biggest deficiency of music education in Turkey is that it has not been able to create its own system and has not been able to include its own works into educational music to a sufficient extent. As a result of his research, he stated that the usability of Contemporary Turkish Music violin works in educational music-based violin education is quite limited. It is seen that there are very few works in which students who are new to the violin can learn and reinforce basic bow techniques and aim to divide the bow equally into 2, 4 and 8.

Based on this deficiency, pianist-composer Cem Esen has composed works for violin and piano within the scope of the project on writing beginner level works that include basic right and left hand techniques.

### 2. METHOD

In the research, the survey model was used to create the conceptual framework. The study group consists of 4 violin educators working at Akdeniz University Antalya State Conservatory. The conceptual framework of the research was obtained through literature review. Quantitative information was obtained through open-ended questions answered by 4 educators giving violin education at Akdeniz University Antalya State Conservatory. First, 15 questions were prepared to be asked to the educators who would participate in the study and presented to the expert opinion. As a result of the evaluation from the experts, 3 inappropriate questions were removed from the questionnaire and the number of questions was reduced to 12 and the questionnaire was finalized. The data obtained were tried to be explained through content analysis. The answers given by the educators participating in the study regarding the right hand, left hand behaviors and the level of the piece are presented in tables.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results obtained from the findings related to the first sub-problem of the research, Cem Esen's Op.34 Sonatin for Violin and Piano is a work that contains many intermediate level bowing techniques as well as the most basic techniques in terms of violin right hand technique and is suitable for teaching. It is seen that *detache* and *legato*, two of the basic bowing techniques, form the main character of the piece. In addition, the presence of techniques such as *tremolo* and *pizzicato*, which are not even considered modern anymore, both saves the work from boredom and provides a suitable ground for a student in the 3rd or 4th year of violin education to learn these techniques. The fact that the piece is within the boundaries of the first position makes it easy, but the changes in tonality - being outside the usual major or minor tones - and the frequent occurrence of semitones lead educators to think that it is sometimes difficult. While the *marcato* technique seen in the second movement reveals the character of the piece, it is seen that students can perform easily and easily by thinking about the notes when they encounter this technique. Similarly, the *spiccato* technique is seen in some places in the third movement but does not dominate the entire movement. This makes the piece richer and allows the students to experiment and get used to the technique, albeit for a short time. As in both examples, the notes in which these techniques will be performed are in first position and include passages that can be called easy.

According to the results obtained from the findings related to the second sub-problem, Cem Esen's Op. 34 Sonatin for Violin and Piano is quite simple and unpretentious in terms of left hand technique. This situation creates the idea that the work can be used for educational music as well as a qualified artistic work. In general, there are trill, left hand *pizzicato* and position transition techniques in the sections of the piece. However, these techniques appear occasionally and when necessary and do not form the general

character of the piece. However, these techniques make it easier for the students to recognize and apply the techniques. When we look at the beginning works of composers such as A. Vivaldi, F. Seitz, F. K chler used in violin education, it will be seen that the works are generally intended to teach certain techniques in an understandable way. Composers such as J. B. Accolay and A. Komarovski, on the other hand, did not content themselves with the transmission of a single technique at the next level and enriched their works to teach other right and left hand techniques. In doing so, they took care not to increase the difficulty level of the piece while including these techniques in short sections, as in Cem Esen's work.

According to the results obtained from the findings related to the third sub-problem, Cem Esen's Op. 34 Sonatin for Violin and Piano shows a difference in terms of violin education level. The three movements of the piece have different characters and difficulty levels. The educators who participated in the research stated that the first and second movements can be played in the 3rd or 4th year of violin education, while the third movement can be played in the 4th or 5th year. This situation is encountered in many works. For example, the first movement of A. Vivaldi's violin concerto in a minor is played first because it is easier than the third movement. Similarly, the first movement of O. Rieding's violin concerto in C minor is played first, compared to the third movement. Although this situation is not definite, it may vary according to the students' readiness, skills and study time. The estimated year indicated by educators is for an average student.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.06.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 308

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma. Katkı oranı: %100

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırma, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında devam eden 5157 numaralı proje kapsamında yazılmıştır. Projeye, dolayısıyla bu araştırmaya destek olan Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne ve keman eğitimi için araştırmaya mesnet olan başlangıç seviyesinde eser yazarak alana verdiği katkıdan dolayı besteci, piyanist Cem Esen’e teşekkür ederim.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 187–216. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1327223>

### A Programme Evaluation Study: The Case of English Language Teaching Programme

Program Değerlendirme Çalışması: İngilizce Öğretmenliği Programı Örneği

Ayşegül OKUMUŞ<sup>1</sup> , Ayşegül DALOĞLU<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 13.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Abstract:** This case study aims to contribute to the relevant literature as it is one of the first studies to evaluate the English language teaching programme launched by the Council of Higher Education in Türkiye in 2018 from the perspective of graduate students. The data were gathered through two questionnaires and semi-structured interviews. The data analysis revealed the merits and aspects of the programme that need improvement and revision. The graduates reported their high and low competence in various areas. The ELT methodology component was deemed effective, whereas general culture courses were not found to be that effective. In other words, they stated that general culture courses made the least contribution to their teacher competencies, while ELT methodology courses made the biggest impact. The graduates suggested the following to improve the programme: more opportunities for teaching practice should be offered; the medium of instruction for general education and general culture courses should be English; there should be courses which can cultivate their emotional intelligence; and there should be more focus on inclusive and special education. The findings bear implications for the teacher educators who are in the process of revising the teacher education programme by the authority delegation decision made by CoHE in 2020.

**Keywords:** Programme Evaluation, English Language Teacher Education, Case Study, Graduates

&

**Öz:** Bu durum çalışması, Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2018 yılında başlatılan İngilizce öğretmenliği programının mezun öğrencilerin bakış açısıyla değerlendiren ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle ilgili alanyazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Veriler, iki anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler programın iyileştirme ve revizyona ihtiyaç duyan özelliklerini ve yönlerini ortaya çıkarmıştır. Mezunlar, programın yeterli gördükleri ve gelişmeye açık yönlerini belirtmişlerdir. ELT metodolojisi bileşeni etkili bulunurken, genel kültür dersleri çok etkili bulunmamıştır. Başka bir deyişle, genel kültür derslerinin öğretmen yeterliklerine en az katkısı, ELT metodolojisi derslerinin ise en büyük etkiyi yaptığını belirtmişlerdir. Mezunlar, programın iyileştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır: öğretmenlik uygulaması için daha fazla fırsat sunulması, genel eğitim ve genel kültür derslerinin öğretim dilinin İngilizce olması, duygusal zekâlarını geliştirebilecek derslerin programa eklenmesi, kapsayıcı ve özel eğitime daha fazla odaklanması. Bulgular, YÖK'ün 2020 yılında aldığı yetki devri kararına göre öğretmen eğitimi programını gözden geçirme sürecinde olan öğretmen eğitimcileri için çıkarımlar içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program Değerlendirme, İngilizce Öğretmeni Eğitimi, Durum Çalışması, Mezun

**Atıf/Cite as:** Okumuş, A., & Daloğlu, A. (2024). A programme evaluation study: The case of English Language Teaching programme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 187-216. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1327223](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1327223)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Araş. Gör. Ayşegül Okumuş, Başkent Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, [aysegulokumus@baskent.edu.tr](mailto:aysegulokumus@baskent.edu.tr) / [aokumusbaskent@gmail.com](mailto:aokumusbaskent@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5409-4880>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ayşegül Daloğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, [daloglu@metu.edu.tr](mailto:daloglu@metu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9274-5952>

## 1. INTRODUCTION

Training English language teachers has become a major concern as English has become the "lingua franca" (Crystal, 1997). To determine whether language teacher education programmes meet the needs of those who will teach English to the next generation, we must maintain programme evaluation (PE) as the primary component of teacher education programmes (Rea-Dickins & Germaine, 1998). To this end, according to Kiely and Rea-Dickins (2005), language programme evaluation evolves to support programme improvement and ensure quality management. PE is defined by Robinson (2003, p. 199) as "the collection, analysis, and interpretation of information ... for forming judgments about the value of a particular programme". She argued that the evaluation's objectives should be to inform stakeholders of different points of view regarding the program's value, assess how well it achieves its goals, and provide feedback on areas that require improvement.

In the context of evaluation, Türkiye, teacher education is carried out by higher education institutions that are governed by the Council of Higher Education (CoHE), which oversees organising, planning, recognising, and supervising all higher education institutions. Since the establishment, four reforms have been initiated in English language teacher education programmes (ELTEPs) in 1997-1998, 2006-2007, 2018-2019, and 2020, respectively (Gürel & Aslan, 2022). The rationale behind the curriculum changes in 2018 was indicated as follows: the structural changes in the education system (the paradigm shifts of 4+4+4 in 2012); the update of the "General Competencies for the Teaching Profession"; and the publication of the "Teacher Strategy Document of 2017-2023". The Turkish Ministry of Education (MoNE, 2017) updated the competency areas, namely professional knowledge, professional skills, and attitudes and values, that a qualified teacher should possess to ensure that prospective teachers are best prepared for their careers. In line with these competencies, in the 2018 curriculum, some content knowledge courses were removed, the names of some courses were changed, and some new courses were included (CoHE, 2018a; 2018b).

The PE studies on language teacher education programmes conducted in Türkiye on the 1998 and 2006 curriculums can be divided into two categories in that some evaluated the whole programme while others focused only on core components. First, some studies were conducted to evaluate the ELTEP curriculum initiated in 1998 (Şallı-Çopur, 2008) and in 2006 (Bilican, 2016; Coşkun & Daloğlu, 2010; Çelik & Memduhoğlu, 2022; Demir, 2015; Eke & Razi, 2016; Gürler, 2018; Hişmanoğlu, 2012; Karakaş, 2012; Karabuğa, 2016; Özkahya, 2019; Salihoğlu, 2012; Sürüç-Şen & İpek, 2020; Uztosun & Troudi, 2015; Varol, 2018; Yavuz & Zehir Topyaka, 2013). Second, the 1998 English Language Teacher Education programme was evaluated in terms of language improvement courses (Erozan, 2005), methodology, and practice component (Gürbüz, 2006; Seferoğlu, 2006), while the 2006 curriculum was evaluated in terms of the practicum component (Celen & Akcan, 2017; Karlı & Yağız, 2022), research skills (Yavuz, 2018), educational and technological courses (Uzun, 2016), the pedagogical courses (Uzun, 2015), linguistics courses (Hatipoğlu, 2017), methodology courses (Coşkun, 2016), approaches and methods course (Atmaca, 2019), online practicum courses (Kazaz, 2022), and the materials, testing, and practicum courses (Ataş & Balıkçı, 2021). However, to the best knowledge of the researchers, although the 2006 curriculum has been extensively evaluated, no study has been conducted on the 2018 curriculum apart from the evaluation of the translation course (Bekereci-Şahin, 2022). Therefore, based on the call by Sürüç-Şen and İpek (2018) for an evaluation study of the undergraduate ELT programme in the 2018-2019 academic year, this study would be a valuable contribution to the field at the dawn of a curriculum redesign.

With the last reform in 2020, the faculties of education were granted the authority to design their own teacher education curriculum with the approval of CoHE (2020). This reform brought up the need to conduct a PE of the teacher education curriculum initiated in 2018 to make sound decisions while renovating and designing the new curriculum, which is not conducted nationwide. Therefore, each faculty of education is responsible for carrying out its own PE.

Within the scope of this study, the ELTEP, which is implemented at a foundation university located in Ankara, Türkiye, was evaluated. Enrolment in the programme is only possible if you obtain the required

score on the Basic Proficiency Test (*Temel Yeterlilik Testi*) and Field Proficiency Test (*Alan Yeterlilik Testi*) which is the Foreign Language Test (*Yabancı Dil Testi*) in English, which includes multiple-choice questions assessing students' level of English proficiency. It is a four-year programme that aims to prepare students to be English language teachers at the primary, secondary, and high school levels of either public or private schools. However, there is a one-year compulsory English preparatory education for all students if they do not pass the proficiency exam with 70 or provide a foreign language exam result (i.e., YDS, YÖKDİL). The programme accepts full-time undergraduate candidates who wish to teach English at the elementary, secondary, or tertiary levels. The course distribution by semester and year is presented in Appendix 1. Overall, the pedagogical knowledge courses make up 34 per cent of the programme, while 18 per cent is allocated to general culture courses (CoHE, 2018b). The courses specific to English language teacher education make up 48 per cent of the whole programme.

### **1.1. The aim of the study**

The aim of this PE is twofold: to explore the strengths and weaknesses of the language teacher education programme conducted at a foundation university and receive feedback from the relevant stakeholders on how to improve the programme, and to provide feedback for making sound decisions while redesigning the teacher language education programme. To this end, this study scrutinises the following inquiries:

1. What aspects of the English Language Teaching programme should be maintained according to graduates?
2. What aspects of the English Language Teaching programme should be improved according to graduates?

### **1.2. The importance of the study**

The current research can contribute to the niche in the body of literature on PE in teacher education. The PE has been highlighted as a significant component of teacher education programmes, even as “the heart of a programme” (Rea-Dickins & Germaine, 1998, p. 8). Although PE became a discipline quite some time ago (Fitzpatrick et al., 2011; Kiely & Rea-Dickins, 2005), there is a paucity of research in the field of teacher education (Freeman, 1996; Freeman & Johnson, 1998; Grosse, 1991; Cepik & Polat, 2014). Additionally, with the authority delegation decision made in 2020 by CoHE (2020), the need to conduct a PE of the teacher education curriculum initiated in 2018 has arisen to make sound decisions while renovating and designing the new curriculum, which is not conducted nationwide. Therefore, each faculty of education is responsible for carrying out its own PE. Thus, this study also endeavours to contribute to the decision-making process in the curriculum redesign.

## **2. METHOD**

### **2.1. Research design**

This research embodies case study design as it focuses on “*the particularity and complexity of a single case*” (Stake, 1995, p. xi). The case in this study was the English Language Teaching Programme at a foundation university. The research is comprised of both qualitative and quantitative data gathered through surveys and interviews, respectively, to unveil the perceptions of the stakeholders, graduates, on the whole programme as suggested by Peacock (2009).

### **2.2. Participants**

The ELTEP has a yearly intake of 55 students, and this number can go up to 65 with undergraduate transfer applications. They are required to complete 70 courses to be able to graduate (Appendix 1). The courses are categorised into four: university compulsory courses, professional education courses, departmental courses, and culture courses. The departmental courses can be categorised into three main areas, namely

English Language Teaching, linguistics, and literature. The programme under scrutiny has been accredited through an external evaluation carried out by the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programmes ([EPDAD](#)) in 2022.

The participants were 35 graduates who completed the 2018 curriculum at a foundation university and graduated in 2022. Some of them are working as English language teachers. The data were gathered online through semi-structured interviews and two questionnaires from those who are working as English language teachers. These instruments are explained in detail in the data collection section. An email was first sent to all the graduates (N= 35), 14 of whom were identified as currently working as English Language Teachers and were contacted through their phone numbers. As the participation in this study was on a voluntary basis, out of 14, twelve of them completed the questionnaires, and five of them took part in the semi-structured interviews. How long they have been teaching varied between three months and seven years, as they have been working while they were studying at the university. The majority have been working at the secondary level (N = 6) while four graduates have been working at primary schools. There were two working at language schools. All of them have been working at private schools. None of them has started their post-graduate studies yet. Only one of them attended in-service training at his institution.

### 2.3. Data collection and procedures

This research utilised three data-gathering instruments, which include two alumni questionnaires and an interview. All data were gathered online, and the procedures are explained in the following sections.

#### 2.3.1. Alumni questionnaires

The viewpoints and suggestions of the graduates for improving the programme were gathered through two questionnaires, which were adapted from the questionnaires prepared by Şallı-Çopur (2008). In the first questionnaire, they provided not only demographic data (seven items) but also assessed their competencies in language and subject area (17 items), planning, teaching, and classroom management (19 items), monitoring, assessment, and professional development (14 items) through a four-point Likert scale (1: Incompetent; 2: Somewhat Competent; 3: Competent; 4: Highly Competent). They were also asked to indicate the problems they have been experiencing in teaching and what other competencies should be emphasised in the curriculum. In the second questionnaire, the graduates were expected to evaluate the courses in the curriculum regarding their contribution through a four-point Likert scale (1: very little; 2: little; 3: much; 4: very much). The questionnaire includes 88 Likert-type items and open-ended questions. After getting their consent, the questionnaires were shared through Google Forms with the graduates.

#### 2.3.2. Alumni interviews

The viewpoints and suggestions of the graduates for improving the programme were also gathered through semi-structured interviews. The interview protocol was adapted from the alumni interview protocol prepared by Şallı-Çopur (2008). The interview was carried out online in English via MS Teams and was audio recorded for data analysis purposes. The interviews lasted for 32 minutes on average. After getting their consent, the participants were assigned pseudonyms to eliminate any ethical concerns.

### 2.4. Data analysis

Through descriptive analysis of the quantitative data using SPSS version 25, mean, standard deviation, frequencies, and percentages were calculated. After the qualitative data had been verbatim transcribed, it was analysed using the constant comparative method based on the interviews and open-ended questions in the questionnaire (Creswell & Poth, 2016). Each code that was extracted from the data collection was compared to the other codes that were emerging in the data. Then, by thoroughly analysing the data, emerging codes were converted into themes (Creswell, 2009). The researcher and a colleague independently coded the data to ensure the validity of the data analysis process. A sample coding is provided in Appendix 2. The intercoder reliability was found to be .095, which is sufficient for agreement among multiple coders (Miles & Huberman, 1994). Additionally, triangulation was employed in this study

in that it was defined as “the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour” (Cohen et al., 2000, p. 112). The use of two data-gathering methods from two research traditions—quantitative and qualitative—was addressed by methodological triangulation to increase the validity of the results.

## 2.5. Ethical approval

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, have been taken.

### Ethics Committee Approval Information:

Ethical committee: Social and Humanities Scientific Research and Art Field Ethics Committee

Data of ethical approval: 23.05.2023

The number of ethical approval: 17162298.600-145

## 3. Findings

This study sought to conduct a PE of an ELTEP from the perspective of graduates. The findings are presented under five main headings, respectively.

### 1. Findings on Alumni Questionnaire 1

The graduates evaluated their own level of competence in three areas: language and subject area, planning, teaching and classroom management, monitoring, assessment, and professional development. Table 1 provides the descriptive statistics for their competency in language and subject area. They indicated that they are mostly competent in language knowledge, as the mean scores for items from one to four are higher than 3.50. As for their subject area knowledge, they indicated both their competence and high competence. While they were highly competent in teaching macro-skills and listening subskills, they were not highly competent in linguistic and foreign language teaching theories and methods, in improving learners' reading subskills, and integrating form, function, and meaning in grammar teaching.

**Table 1.**

*The Graduates' Competence in Language & Subject Area*

As a teacher of English, how competent are you in ...?	M	SD
1. Having advanced knowledge of English	3.50	.522
2. Using (and understanding) the English language communicatively	3.75	.452
3. Being an adequate model of the English language for students	3.75	.452
4. Understanding and using the English language appropriate to the situation and level	3.67	.492
5. Integrating form, function and meaning for grammar teaching	3.33	.651
6. Presenting knowledge of the language in a clear, simple and stimulating manner	3.50	.522
7. Developing learners' vocabulary knowledge	3.50	.522
8. Developing learners' subskills (i.e.: inference) that assist reading comprehension in English	3.17	.835



**Table 1.***The Graduates' Competence in Language & Subject Area (Continued)*

As a teacher of English, how competent are you in ...?	M	SD
9. Developing learners' subskills (i.e.: note taking) that assist listening comprehension in English	3.50	.670
10. Developing learners' subskills (i.e.: drafting) that assist written production in English	3.25	.754
11. Developing learners' subskills (i.e.: intonation) that assist spoken production in English	3.42	.699
12. Integrating macro language skills (Reading, Listening, Writing and Speaking)	3.67	.492
13. Having knowledge of general linguistic theory (i.e.: description of languages)	3.00	.603
14. Having knowledge of foreign language teaching theories and methods	3.17	.937
15. Selecting and using suitable approaches, procedures, and techniques appropriate to the foreign language point	3.33	.778
16. Employing a range of teaching strategies suited to learner age (young learners, teenagers, adults)	3.42	.996
17. Employing a range of teaching strategies suited to learner ability and proficiency level (beginner to advanced)	3.50	.674

The results of the graduates' planning, teaching, and classroom management skills are shown in Table 2. The highest mean score (M = 3.92) was found for responding to students' questions. All the participants believed they were competent at using information technology. They also indicated their high competence in knowing the teaching curriculum, asking timely questions, and establishing rapport with students. However, they reported their slightly low competence in time management and using teaching-learning facilities.

**Table 2.***The Graduates' Competence in Planning, Teaching, and Classroom Management*

As a teacher of English, how competent are you in ...?	M	SD
1. Knowing the foreign language teaching curriculum of the school you teach	3.75	.452
2. Making appropriate plans concerning students' needs	3.50	.674
3. Expressing objectives the students will achieve clearly	3.50	.674
4. Preparing structural and coherent lesson plans to achieve course objectives	3.42	.669
5. Establishing good connections with previous and following topics	3.58	.515
6. Preparing and using a variety of teaching-learning activities related to the aims of the lesson and students' needs	3.67	.492
7. Selecting and using appropriate and available sources related to aims of the lesson and students' needs	3.58	.515
8. Selecting and using examples relating the topic to real life	3.58	.669
9. Using teaching learning facilities effectively (i.e.: language lab, library)	3.25	.965
10. Making use of information technology (i.e.: audio-visuals, electronic devices and computer)	3.83	.389
11. Adjusting instructions and explanations to students' needs, age and level	3.50	.674
12. Asking students timely and effective questions	3.75	.452
13. Responding to students' questions	3.92	.289

**Table 2.**

*The Graduates' Competence in Planning, Teaching, and Classroom Management (Continued)*

As a teacher of English, how competent are you in ...?	M	SD
14. Developing students' interest in the lesson (i.e.: motivating students towards the course)	3.58	.669
15. Using class time effectively	3.17	.937
16. Using voice effectively and varying it to attract students' attention during the lesson	3.58	.515
17. Responding to student feedback (i.e.: students' opinion about an activity)	3.58	.669
18. Selecting and using individual, small group and whole class teaching methods appropriate to the class	3.58	.515
19. Establishing rapport with learners (i.e.: building positive relationship)	3.75	.452

Findings on the graduates' monitoring, evaluation, and professional development skills are shown in Table 3. Even though the graduates demonstrated lower levels of competence in assessment-related items, they indicated their high competence in giving feedback to learners. Nevertheless, they stated they were competent in continuous professional development and reflecting on their performance for self-improvement.

**Table 3.**

*The Graduates' Competence in Monitoring, Assessment and Professional Development*

As a teacher of English, how competent are you in ...?	M	SD
1. Knowing a variety of assessment methods	3.00	.853
2. Using assessment methods relevant to the subject effectively	3.33	.778
3. Planning assessment in parallel with course objectives	3.33	.778
4. Monitoring student learning in different classroom activities	3.58	.515
5. Evaluating students' progress in relation to the aims of the lesson consistently	3.42	.515
6. Keeping careful records of students' progress	3.42	.793
7. Diagnosing students' failure and difficulties	3.42	.515
8. Giving necessary and useful feedback to the students	3.75	.452
9. Working cooperatively with professional colleagues and/or parents in forwarding observation and evaluation results	3.42	.793
10. Fulfilling the legal, social and administrative responsibilities at school	3.67	.492
11. Carrying out responsibilities for the spiritual, moral, social and cultural development of the students	3.58	.669
12. Contributing to school activities such as meetings, in-service teacher training and materials preparation sessions	3.42	.996
13. Being open to consistent professional development	3.75	.452
14. Reflecting on your performance for self- development	3.67	.492

## 2. The Effect of ELTE Programme Components

In this part, the findings based on the second alumni questionnaire and interview data are presented to reveal the impact of ELTE programme components on the graduates. The findings are presented for compulsory and elective courses. The six components can be ranked from highest to lowest as follows: ELT Methodology (M=3.62), Language (M=3.26), Linguistics (M=3.25), General Education (M=3.05), Literature

(M=2.97), and General Culture (M=2.28). The interview questions centre on the ELTE program's components and how these components affect graduates' language teaching competencies. The graduates were asked which of these elements was/were more effective than the others. Two graduates cited the ELT methodology component as the most crucial element of the programme. One said, "ELT courses are more important than I think general cultural courses because uh, just in English language teaching courses, ... they teach you the bedrocks of the English language teaching." (I1). Another graduate indicated that "language teaching courses are the most important because they teach you how to teach English, I mean it is like how to say it is exactly what I wanted to learn when I, you know, came to my university to study language teaching." (I2). However, according to three interviewees, each element is equally important because each one complements the others. One graduate commented, "Each heading has its own unique benefit and importance. I can't say one is more important or less important. All of them provide a different dynamic for this profession. So, if we consider this profession a bridge, these six main headings are legs that keep it afloat. That's why it's all so important. For a teacher, it is also a success to be able to cross that bridge." (I5). The other elements were also mentioned, but for various factors and in various rankings of importance. As one graduate noted, "also with general education courses as well when they taught me the history of education, (I5)" the general education component was thought to be a crucial part of the programme. Besides, regarding language courses, one interviewee stated, "I can understand why these, .. courses are put in the curriculum as well because not everybody is proficient in English ... So I can understand the point of.. putting these courses in the curriculum, but they did not help me improve myself that much." (I5). The linguistics component was thought to be one of its fundamental components. Finally, the literature component was also regarded as a crucial component because it fosters their intellectual growth. In the following part, the graduates' views on each component of the programme are presented.

### 2.1. Language Component

This part includes the perspectives of the graduates on language skills courses. The courses can be ranked from the most successful to the least successful as follows: The Structure of English (M=3.58), Oral Communications Skills (M=3.50), Reading Skills (M=3.42), Listening and Pronunciation (M=3.42), Critical Reading and Writing (M=3.33), Writing Skills (M=3.05), Translation (M=3), and English in Mass Media (M=2.75).

**Table 4.**

*ELT Graduates' Views on The Contribution of Language Component Courses*

Courses	M	SD	Courses	M	SD
1. Reading Skills I & II (C)	3.42	.793	5. Structure of English (C)	3.58	.793
2. Oral Communication Skills I & II (C)	3.50	.905	6. Critical Reading and Writing (C)	3.33	.985
3. Writing Skills I & II (C)	3.08	.900	7. Translation (C)	3.00	1.279
4. Listening and Pronunciation I & II (C)	3.42	.996	8. English in Mass Communication (E)	2,75	1,215

*Compulsory: C; Elective: E*

Their opinions from the interview are shown in Table 5 for the Language component. Two graduates emphasised that the Critical Reading and Writing course was effective for them when it came to language skills. One graduate claimed that these courses allowed them to practise and improve their English. Two also mentioned how these classes improved their ability to communicate and their intelligibility. Two graduates even stated that these courses have served as a model for their lesson planning. Only one graduate, who was already quite proficient when he began the programme, pointed out that these courses did not affect his language abilities. Two graduates also thought there should be more language-related courses offered. Two graduates, however, claimed that the number of courses was adequate. However, one suggested that "the second course is in the second term, should be more advanced." (I2). One graduate posited that "(receptive skills) should be more emphasized because I think I think language learning starts with these skills." (I3), whereas another graduate suggested that the course hours of speaking classes should be increased.

Another graduate suggested that “*It would be perfect if it were updated only according to the period’s innovations.*” (I5)

**Table 5.** *The Graduates’ Views on Language Component Courses*

Code (Positive)	f
Made use of critical reading and writing course	2
Served as a model for lesson planning	2
Contributed to communication skills	2
Practicing and improving English	1
Learning how to be intelligible	1
Code (Negative)	f
No use of the language skills courses	1

## 2.2. Linguistics Component

This part includes the views of the graduates on linguistics courses. Table 6 reveals that the courses can be listed from the most effective to the least effective in the following order: Language Acquisition (M= 3.58), Language and Society (M=3,42), Discourse Analysis and Language Teaching (M=3,25), Sociolinguistics and Language Teaching (M=3,25), Linguistics I & II (M=3,17), Pragmatics and Language Teaching (M=3,17), and World Englishes and Culture (M=2.92).

**Table 6.**

*The ELT Graduates’ Views on The Contribution of Linguistics Component Courses*

Compulsory Courses	M	SD	Elective Courses	M	SD
Linguistics I & II	3.17	.718	World Englishes and Culture	2.92	1,240
Language Acquisition	3.58	.793	Language and Society	3,42	,996
			Pragmatics and Language Teaching	3,17	1,030
			Discourse Analysis and Language Teaching	3,25	1,055
			Sociolinguistics and Language Teaching	3,25	1,055

According to the interview data (See Table 7), three graduates said their English improved because of their linguistics coursework. Similar to this, its importance to language accuracy is emphasised by one graduate, “*it helps you speak much more correctly with the help of phonology and morphology.*” (I1). Two claimed that these courses served as a model for them in explaining the grammar rules and word formation to their learners as they learn how to “*explain the components of English language structures*” and indicated “*how important linguistic courses when it comes to the teaching of word*” (I1). One student, however, claimed that these courses did not improve their competencies. Another graduate noted that “*everything was hard to remember*” (I4). While one graduate felt that the linguistics courses were sufficient in terms of the number of courses, another graduate suggested that there should be more. One suggested that rather than just lecturing during this course, the instructor can share their own previous experiences in relation to the content.

**Table 7.***The Graduates' Views on the Linguistics Component*

Positive	<i>f</i>
Contribution to knowledge	3
Model in explaining grammar rules	2
Model in explaining word formation	1
Contribute to language accuracy	1
Negative	<i>f</i>
No contribution to teacher competency	1
Difficulty in remembering the concepts	1

*2.3. Literature Component*

This part includes the graduates' views on literature courses. As shown in Table 8, no course had a mean score of more than 3.50. Drama in English language teaching received the highest mean score (M= 3.33), followed by Teaching Language and Literature I/II (M=2.92) and English Literature I/II (M=2.67).

**Table 8.***ELT Graduates' Views on The Contribution of Literature Component Courses*

Compulsory Courses	M	SD	Elective Courses	M	SD
English Literature I & II	2.67	.985	Drama in English Language Teaching	3,33	,888
Teaching Language and Literature I & II	2.92	.900			

According to interview data (See Table 9), three graduates said that the literature classes helped them advance their knowledge and professional development in that one graduated said, "In order to grasp the fundamentals of English language and cultural background, a teacher must have the literature knowledge" (I3). One stated that his instructor is competent, which helped him discover new signs of English literature. One graduate felt that these courses improved her ability to plan lessons, while another said, "I wouldn't say it contributed to my lesson planning or classroom management knowledge." (I1). they did not affect their ability to plan lessons or manage their classroom. Regarding the number of courses, two graduates said that they had taken enough literary studies because ELT was their major rather than literature. "I would have loved it if we had more literature courses" (I2), one student said, highlighting his interest in literature. One recommendation is to include "Mythology" courses into the curriculum as a compulsory course. Lastly, one graduate emphasised that "Especially English teachers need to learn how to teach this lesson, how to make students study the texts. It would be better if we received training on how to teach this course..." (I5).

**Table 9.***The Graduates' Views on Literature Component*

Code (Positive)	<i>f</i>
Contribute to knowledge and professional development	3
Competent instructors	1
Contribution to lesson planning	1
Code (Negative)	<i>f</i>
No contribution to lesson planning or classroom management	1

*2.4. ELT Methodology Component*

This part includes the graduates' views on the ELT methodology component. According to Table 10, all the graduates reported the contribution of this component to their competencies in the following order from the highest to the lowest: Teaching Practise I (M=3.92); Teaching English Language Skills II, Teaching Practise II, and Material Design in ELT (M=3.83); Teaching English to Young Learners I/II, Teaching English Language Skills I, English Language Teaching Programmes, Approaches to English Language Learning

and Teaching, and Teaching English Language Skills I (M=3.75); Teaching Integrated Language Skills (M=3.58); English Language Testing and Assessment, Course Content Development in ELT, English Coursebook Evaluation (M=3.50); Current Approaches to Teaching English (M=3.42); Classroom-based Language Assessment (M=3.25); Teaching English Lexicon (M=3.17).

**Table 10.**

*ELT Graduates' Views on The Contribution of ELT Methodology Component Courses*

Compulsory Courses	M	SD	Elective Courses	M	SD
Approaches to English Language Learning and Teaching	3,75	,452	Teaching English Lexicon	3,17	1,030
Teaching Foreign Language to Young Learners I & II	3,75	,452	Current Approaches to Teaching English	3,42	,793
Teaching English Language Skills I	3,75	,452	Teaching Integrated Language Skills	3,58	,669
Teaching English Language Skills II	3,83	,389	Material Design in ELT	3,83	,389
English Language Teaching Programs	3,75	,452	English Coursebook Evaluation	3,50	,674
Course Content Development in ELT	3,50	,674	Classroom Based Language Assessment	3,25	,965
English Language Testing and Assessment	3,50	,674			
Teaching Practice I	3,92	,289			
Teaching Practice II	3,83	,389			

As for the interview data, Table 11 summarises their opinions, which were divided into positive and negative categories. The graduates reported that these courses had a significant impact on their competency in lesson planning (f = 4), "how to integrate and plan assessments in line with the objectives" (I1) (f = 2), classroom management (f = 2), and professional development (f = 1). Regarding the number of courses, one graduate said "I think they were. Let's say very close to being perfect, I think there was a right number of courses but there you know right amount of content." (I2). Nonetheless, one pointed out that "...theoretical courses are are really predominant as opposed to the practical courses." (I3). Therefore, he suggested that "I think the number of the practical courses should be increased." (I3) because they "provide a real-life experience." (I5).

**Table 11.**

*The Graduates' Views on the ELT Methodology Component*

Code (Positive)	f
Lesson planning	4
Assessing learners	2
Classroom management	2
Professional development	1
Code (Negative)	f
The number of theoretical courses	1

## 2.5. General Education Component

**Table 12.***ELT Graduates' Views on the Contribution of General Education Component Courses*

Compulsory Courses	M	SD	Compulsory Courses	M	SD
Introduction to Educational Sciences	3,17	1,030	History of Turkish Education	2,50	1,243
Educational Sociology	3,17	1,030	Classroom Management	3,67	,492
Information Technologies	3,17	1,193	Ethics and Morality in Education	2,83	1,467
Educational Psychology	3,00	1,206	Measurement and Evaluation in Education	3,00	1,206
Educational Philosophy	2,83	1,193	Turkish Educational System and School Management	2,75	1,422
Principles and Methods of Instruction	3,42	,793	Special Education and Mainstream	3,08	1,379
Research Methods in Education	3,08	1,165	Guidance at Schools	3,08	1,084
Instructional Technologies	3,17	1,193			

This part includes the graduates' views on general education and professional elective courses. As provided in Table 12 above, the graduates ranked these courses according to their contribution to their teaching competence from the most effective to the least in the following order: Classroom management (M=3.67); Principles and Methods of Instruction (M= 3.42); Introduction to Educational Sciences, Educational Sociology, Information Technologies, Instructional Technologies (M=3.17); Research Methods in Education, Special Education and Mainstream, Guidance at Schools (M=3.08); Educational Psychology, Measurement and Evaluation in Education (M=3.00); Educational Philosophy, Ethics and Morality in Education (M=2.83); Turkish Educational System, and School Management (M=2.75), and The History of Turkish Education (M=2.50).

**Table 13.***ELT Graduates' Views on Professional Elective Component Courses*

Elective Courses	M	SD	Elective Courses	M	SD
Open and Distance Learning	3,42	,900	Character and Value Education	3,25	1,215
Child Psychology	3,25	,866	Inclusive Education	2,75	1,215
Attention Deficit and Hyperactivity Disorder	2,92	1,165	Adult Education and Lifelong Learning	3,00	1,248
Educational Law	3,08	1,240	Comparative Education	2,75	1,288
Educational Anthropology	2,58	1,240	Micro Teaching	3,58	,900
History of Education	2,83	1,115	Designing Projects in Education	3,33	1,155
Drama in Education	3,08	,996	Learning Difficulties	3,00	1,128
Extracurricular Activities in Education	3,50	,905	Individualising and Adaptation of Instruction	3,08	1,240
Curriculum Development in Education	3,50	,905	Out-of -School Learning Environments	3,25	1,215
Sustainable Development and Education	3,00	1,477	Education of Hospitalised Children	2,67	1,371
Critical and Analytical Thinking	2,92	1,311	Museum Education	2,50	1,567

Regarding the professional elective courses listed in Table 13 above, their ranking in terms of their contribution to the graduate's teacher competencies is as follows: Microteaching (M=3.58); Extracurricular Activities in Education and Curriculum Development in Education (M=3.50); Open and Distance Learning (M=3.42); Designing Projects in Education (M=3.33); Child Psychology, Character and Value Education,

Out-of-School Learning Environments (M=3.25); Educational Law, Drama in Education, Individualising and Adaptation of Instruction (M=3.08); Adult Education and Lifelong Learning, Learning Difficulties, Sustainable Development and Education (M=3.00); Critical and Analytical Thinking, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (M=2.92); History of Education (M=2.83); Inclusive Education, Comparative Education (M=2.75); Education of Hospitalised Children (M=2.67); Educational Anthropology (M=2.58), Museum Education (M=2.50).

As for the interview data in Table 14, one graduate indicated that “*general education courses were one of the most contributing ones for my growth as a teacher.*” (I2). Another graduate claimed that these courses were instrumental in teaching her how to maintain positive relationships with her students by stating, “*These lessons taught me how to treat students in class, how to get along with troubled students, or how to show patience to these students.*” (I5). However, as they preferred English as the medium of instruction, they indicated that “*The reason why I hate these courses are because they are conducted in Turkish language.*” (I1). They said “*...they were also one of the most boring lessons.*” (I2) and the material was not interesting. The graduates claimed that these courses had no bearing on their lesson planning or professional development because they were not teaching-based. Concerning classroom management, a graduate said that he relied more on his judgment than what his instructor had taught him. “*I don’t think there’s enough class regarding the special education...*” (I1), one graduate further highlighted. As a result, he recommended that special education be covered in more than one course. In relation to this, another graduate emphasised that “*There needs to be more education about how we can move forward with students who are problematic or who really need attention.*” (I5). Finally, the number of courses was claimed to be more than sufficient and that their numbers can even be decreased.

**Table 14.**

*The Graduates’ Views on the General Education Component*

Code (Positive)	f
Contribution to teacher competencies	1
Maintaining good rapport with learners	1
Code (Negative)	f
Medium of instruction	2
Not engaging content	2
No contribution to lesson planning	1
No contribution to professional development	1
No contribution to classroom management	1
Lack of focus on special education	1

### 2.6. General Culture Component

This part includes the graduates’ views on general culture courses. The last section includes the General Culture courses, which had the lowest mean score in total (See Table 15). Their ranking from the most effective to the least was as follows: Quality in Education (M=3.17); Education of Human Rights and Democracy and Academic English (M=3.08); Culture and Language (M=3.00); Human Relations and Communication and Media Literacy (M=2.75); Art and Aesthetics (M=2.58); Science and Research Ethics and Career Planning and Development (M=2.33); Addiction and Fighting with Addiction (M=2.17); History and Philosophy Of Science (M=2.08); Nutrition and Health (M= 2.00); Economy and Entrepreneurship, History of Turkish Art (M= 1.92); Traditional Turkish Handicraft, Turkish Folk Dances (M=1.75); Turkish Cultural Geography (M=1.67); Turkish Music (M=1.58); and Turkish Sign Language (M=1.50).



**Table 15.***The ELT Graduates' Views on General Culture Elective Component Courses*

Courses	M	SD	Courses	M	SD
1. Addiction and Fighting with Addiction	2.17	1.193	11. Media Literacy	2.75	1.215
2. Nutrition and Health	2.00	1.044	12. Academic English	3.08	1.084
3. History and Philosophy of Science	2.08	1.084	13. Art and Aesthetics	2.58	1.379
4. Science and Research Ethics	2,33	.985	14. Turkish Folk Dances	1.75	1.138
5. Economy and Entrepreneurship	1.92	1.311	15. Turkish Sign Language	1.50	.905
6. Traditional Turkish Handicraft	1.75	1.055	16. Turkish Cultural Geography	1.67	.985
7. Education of Human Rights and Democracy	3.08	1.165	17. Turkish Music	1.58	.996
8. Human Relations and Communication	2.75	1.357	18. History of Turkish Art	1.92	1.240
9. Career Planning and Development	2.33	1.073	19. Quality in Education	3.17	1.115
10. Culture and Language	3.00	.953			

In the interviews (see Table 16), two graduates indicated that these courses enriched their cultural knowledge by saying, “a teacher must have the knowledge of general culture because while teaching, forming a link between the general culture and the English language and stating cultural ideas with the English language plays an important role.” (I3). These courses, like general education courses, did not, however, have interesting content. Rather, they reported, “Courses like science and research...I think we have like the same content in three different courses” (I4) as some content was similar to the general education courses. Therefore, these courses were quite repetitive. One graduate even remarked, “These lessons obviously did not contribute much to my teaching life.” (I5). Additionally, they stated that they preferred that these classes be taught in English. Finally, one graduate claimed that some courses' content was not so extensive that it could not be covered in a 14-week semester. Therefore, he proposed that these courses be conducted in four weeks and then move on to another course. Alternately, the related courses could be combined into one.

**Table 16.***The Graduates' Views on the General Culture Component*

Code (Positive)	f
Contributing to cultural knowledge base	2
Code (Negative)	f
Not engaging content	2
Repetitive content	1
Medium of instruction	1

#### 4. The ELTEP Graduates' Strengths and Competencies They Need to Further Develop

##### 4.1. The Graduates' Strengths

During the interview, the graduates were asked to express their strengths in terms of teacher competencies. As shown in Table 17, a small number of graduates highlighted their competencies in a variety of areas. Two graduates claimed that they felt qualified to teach English because they could modify their language in accordance with the learner's profile. One graduate stated, “I will say I'm good at lesson planning because I had lots of opportunities.” (I1). Additionally, contributing to this competency was their competence in material design. One graduate also said, “I would also say time management is like a good competence that I find myself very successful” (I1). Two graduates identified teaching “about more complex grammar structures” (I2) (f=2) and “developing my students' vocabulary knowledge” (I4) (f=1) as their areas of strength. One indicated,

"I found myself successful in ... using teaching learning facilities" (I4) ( $f = 1$ ) and adaptability ( $f = 1$ ) as areas in which they feel competent. Two graduates also mentioned that they get along well with students ( $f = 2$ ) as exemplified by the following statement, "So I think I am very competent when it comes to teacher student interactions" (I2). Lastly, one graduate indicated that "I see myself as I am competent enough especially in terms of preparing material and classroom management. (I3) ( $f = 1$ ).

**Table 17.**

*The Strengths of ELTE Graduates*

Codes	<i>f</i>
Teaching English	2
Lesson planning	2
Adaptability	1
Teaching grammar	2
Teaching vocabulary	1
Good rapport with students	2
Time-management	1
Classroom management	1
Material Design	2
Using teaching learning facilities	1

#### 4.2. The Graduates' Competencies They Need to Further Develop

The graduates were asked to list the competencies they feel they need to improve further (See Table 18).

**Table 18.**

*The Graduates' Competencies They Need to Further Develop*

Code (Classroom management)	<i>f</i>	Code (Improving field knowledge)	<i>f</i>
Time management	3	Assessing learner	2
Being patient	2	Teaching grammar	2
Using voice effectively	2	Teaching writing (including subskills)	2
Classroom management	1	Good command over spoken English	2
Anticipating potential issues	1	Improving knowledge of general linguistic theory	1
Engaging learners	1	Improving theoretical knowledge	1
Improving body language (i.e. posture)	1	Explaining objectives to learners	1
How to motivate learners	1	Adapting learning to learner profile	1
Being tolerant towards young learners	1	Material Design	1
Code (Other)	<i>f</i>		
Cultivating learners' emotional intelligence	2		
Creativity	1		

Regarding classroom management, the graduates said, "Sometimes I also have problems with time management due to my desire to deal with students." (Q, P9) ( $f=3$ ) and "I guess I have to learn to be more patient, especially with young children" (Q, P5) ( $f=2$ ). In the same regard, one graduate highlighted being tolerant towards young learners by saying, "I should be more understanding to the students. Since I teach 1st grade sometimes when they don't listen I get mad easily and raise my voice." (Q, P8). According to two graduates, effectively using their voices was yet another area that needed improvement. One was about foreseeing potential issues. Another graduate emphasised the significance of keeping students interested throughout the entire lesson. Another graduate suggested that teachers should adopt better posture and body language by saying, "I should fix my posture." (Q, P6). It is also suggested that there is room for improvement in motivating students. Aspects related to subject-matter expertise were identified as the competencies that needed to be improved in the

second category. Two graduates mentioned assessing students. One mentioned, *“Integrating form, function, and meaning for teaching grammar”* (Q, P2). Another suggestion from a graduate was *“developing learners’ subskills that assist written production in English”* (Q, P2). One indicated, *“I need to improve myself in terms of general linguistic theory”* (Q, P7). Regarding good command over spoken English ( $f=2$ ), one graduate stated, *“I need to improve my ability to speak English more fluently and well, especially in class.”* (I5) and another said, *“I think I need to improve myself in terms of knowledge of intonation and emphasis rules in words while speaking English.”* (Q, P7). One emphasised expanding their theoretical understanding. Another graduate had difficulty *“explaining the objectives to learners clearly”* (Q, P10). Material design was another area for further development. In the third category, two graduates emphasised the significance of developing students’ emotional intelligence. One said they could sharpen their creativity.

### 5. The Graduates’ Suggestions for the ELTE Programme

This part focuses on the competencies that are not on the list but are valued highly by the respondents and their suggestions for improving the ELTE programme.

As presented in Table 19, the graduates provided eleven recommendations. Two graduates emphasised the importance of having effective parent communication skills by saying, *“communication with parents is as important of a competence for not only an English teacher, but any teacher plays a great a role as it is something I greatly struggle with.”* (Q, P2). The graduates also emphasised special education because they needed to be equipped to recognise any learning challenges that their students might experience. One graduate emphasised inclusive education by stating, *“As we are living in a country where we live with a racially mixed people. As a teacher we need to be equal and inclusive towards everyone.”* (Q, P10). One graduate also indicated that they need to maintain good contact with learners ( $f=1$ ) in that they will be mentoring them throughout their language learning journey ( $f=1$ ). One stated, *“... the teacher has knowledge of authentic examples about the subject to be taught and prepares and revises examples from authentic texts according to the age and English level of the students.”* (Q, P7). Another graduate said, *“Being resourceful is a great skill that we have to have in a business world and we never know how many things we need to complete in a tight schedule.”* (Q, P10). According to this advice, they must also be adaptable and willing to change when needed. One graduate stressed the significance of developing emotional competence to be able to handle any difficulties and workload. Another suggestion was that for the learning process to be successful, *“communication with teachers in the school”* (Q, P12) is crucial. Finally, one added that they feel they must teach to the test (*“exam such as yks, lgs preparation competence”* (Q, P12)) because that is what their respective institutions expect, and that they need to improve their exam preparation skills. Four graduates emphasised the need for more hands-on instruction, such as microteaching, prior to teaching practice so that students would be ready for their future work. Regarding the number of practice-based courses, one indicated *“I think the number of practical courses can be increased because like being a teacher is like something practical like like you learn by doing it.”* (I4). One even said, *“I think if I had any chances to do macro chat, micro teachings in my in my second year, maybe first year, maybe third year, I will be much more. I would I I would have had much more experience.”* (I1). One also suggested regarding student selection, arguing that if the students are not capable of becoming teachers, it serves no purpose to give them a high-quality education because they will not be employing it. That is why one argued that the student selection system needs to change as well, saying *“So yeah, I think we should focus more on choosing more qualified people. Um, I mean, they think about it, I have seen. Heard and. So many people who did not know English that were graduating. So I think this is kind of a debunking the whole ‘we are giving quality education.’”* (I2).

**Table 19.**

*The Graduates' Recommendation for ELTEP*

<b>Codes</b>	<b>f</b>
Having good communication skills with parents	2
Focusing on special education	1
Focusing on inclusive education	1
Getting on well with learners	1
Improving guidance skills	1
Having knowledge about authentic examples to support learning and learners	1
Cultivating on emotional competence	1
Being flexible	1
Being resourceful	1
Communicating with colleagues	1
Teaching to the test	1
Offering more opportunities for practice	4
Changing the student selection for the programme	1

## 4. DISCUSSION and CONCLUSION

### 4.1. Discussion and conclusion

The purpose of the current study was to determine whether the 2018 ELTE programme was successful and satisfied the needs of its graduates. For discussion, the conclusions drawn from the graduates using various data collection techniques are compared.

Considering the findings, teacher candidates feel as competent as they can be in the three competency domains such as language and subject area, material design, and lesson planning. This result is consistent with earlier studies that evaluated programmes (Bilican, 2016; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018). Despite expressing a high level of competence in these areas, they acknowledged that they still needed to develop their classroom management and assessment skills. While the majority claimed to be very competent at explaining the lesson's objectives, one graduate also mentioned having trouble explaining it to the students, which is consistent with the conclusion made by Eke and Razi (2016). In a way, this shows their limited practical experience in a real classroom environment due to distance education. Additionally, they indicated that they felt less qualified to develop the reading and writing subskills of learners, which is supported by the conclusions drawn from the qualitative data. According to the graduates who participated in the interviews, these results can be partially attributed to the fact that they took online micro-teaching courses during the COVID-19 pandemic. Despite this, they claimed that they felt competent in lesson planning, which supports what Gürbüz (2006) found that student teachers were found to have strengths in putting together lectures that were enjoyable and well-organized as well as materials that were logical and appealing to the students. When they began face-to-face instruction in their senior year, remedial teaching was implemented to make up for this loss by providing micro-teaching courses as electives (Teaching Integrated Language Skills and Microteaching). However, it appears that this was insufficient to foster their teaching skills, which is also highlighted as the lack of practice opportunities in earlier studies (Coşkun & Daloğlu, 2010; Erozan, 2005; Karabuğa, 2016; Peacock, 2009; Salihoğlu, 2012; Seferoğlu, 2006; Sürüç-Şen & İpek, 2020; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018). As a result, we can infer that they were dissatisfied with the online microteaching courses that were offered during the COVID-19 pandemic, which contrasts with earlier studies (Celen & Akcan, 2017; Sürüç-Şen & İpek, 2020), where positive impressions of their microteaching experiences were reported. It was believed that these online micro-teaching courses could not be conducted as effectively as they could have been in face-to-face education

because neither the teacher educators nor these graduates were prepared for this change in the mode of education. As a result, the graduates in this study made the same recommendation made by Özkahya (2019) to increase the program's practice component. Throughout the interviews, they emphasised the value of having a solid command of spoken and English language knowledge as essential teacher competencies for English language instructors. However, they also mentioned in the interviews that some of their peers struggled with English even in their senior year. These results are consistent with earlier research, which highlighted the importance of English language teachers' speaking abilities and language skills courses in the programme (Erozan, 2003; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018). As a result, they emphasised the need to give language component courses more weight, which is consistent with the conclusions made by Bilican (2016). The language skills courses in the second term should be more advanced in terms of content. Along with this, pre-service teachers should be trained to be autonomous language learners through language learning strategies and extramural activities like watching TV series which would ultimately foster motivation (Feraco et al., 2022) and their self-regulated learning (Guilmette et al., 2019).

The program's elements were also assessed by the graduates for their contribution to the growth of these teacher competencies. The results confirmed what previous studies (Bilican, 2016; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018) had found to be true: ELT methodology courses are very effective at helping students improve their competencies in lesson planning, assessment, classroom management, and professional development. Even though most of the courses in this component were taken online, they were still found to be effective. This conclusion is supported by comments made by graduates who described the ELT methodology courses as "the bedrock" and "the keystones" of the programme. According to earlier studies (Celen & Akcan, 2017; Karlı, & Yağız, 2022), the Teaching Practice courses contributed most to the graduates' competencies, as evidenced by the highest mean score they received. Additionally, it was discovered that language and linguistics components were more successful than general education and literature components. Their knowledge of the English language and the way they explain grammar rules and word formation are both influenced by linguistics courses, which supports the findings of Hatipoğlu (2017). The graduates indicated that the language skills course served as a model for lesson planning. Contrary to what Varol (2018) found, general education courses were reportedly not a significant contributor to their teaching and lesson planning. This finding can be surprising when we consider that such courses aim to equip pre-service teachers with the pedagogical knowledge by touching upon topics including cognitive developmental stages, learning difficulties, and principles and methods of instruction. While some graduates emphasised the value and effectiveness of general education courses, some graduates felt that these courses fell short due to the medium of instruction and the uninteresting course material. In the open-ended questions, they frequently mentioned areas for improvement in classroom management skills (effective voice use, time management, patience and tolerance for students, body language and posture, engaging and motivating students), which bears similarities with the earlier studies claiming that using time and voice effectively for instructional purposes were the aspects of classroom management that needed improvement (Eke & Razi, 2016; Gürbüz, 2006; Peacock, 2009). Additionally, contrary to earlier research (Uzun, 2016; Varol, 2018), many graduates stated that information and instructional technologies contributed to their teacher competencies. This finding can be context-specific because the way technological pedagogical competence is fostered may differ depending on the courses. As these graduates also experienced distance education first-hand as a learner and pre-service teacher, it is predictable that they would feel more tech-savvy. Regarding the literature courses, the results were contradictory in that some graduates claimed that these courses helped them improve their lesson planning abilities, while others claimed that they did not affect how they manage their classrooms or lesson planning. Although they added to their cultural knowledge, general culture courses were the least effective in this regard. The general culture courses did not significantly improve the graduates' teaching competencies, which explains why they had the lowest mean score among the six components. They let it be known that they did not like these courses by requesting that they be taught in English. It also supports the findings of Uzun (2015) that graduates were dissatisfied with the medium of instruction in general education and culture courses. He claimed that English pedagogical courses were more beneficial to pre-service teachers than Turkish

pedagogical courses. Additionally, regarding the 2006 programme, Çelik and Memduhoğlu (2022) concluded that the content knowledge, pedagogical content knowledge, and general culture courses in the English language teacher education programme are inadequate. The 2018 curriculum included nineteen elective courses in general culture, twenty-two professional, and eleven departmental courses. We can claim that this curriculum has a wide range of elective courses. Even though the graduates did not take all these elective courses and shared their projections about the possible contributions of these courses based on the limited number of elective courses they took, their dissatisfaction with the general culture courses was also attributed to the repetitive and uninteresting nature of the course content. As a result, just because there are many elective courses available does not mean that the graduates will necessarily benefit from them. In addition, one graduate recommended learning how to teach to the test, which can result from the negative washback of test-based assessment of language skills on their expectations from teacher education, which also confirms that the schooling norms intertwined with the national curriculum affect not only pre-service teacher development (Güngör & Güngör, 2019) but also in-service teacher development. They face a dilemma of choosing between teaching to the test and promoting learners' language proficiency. As can be inferred from the suggestion of the graduate, she deems teaching to the test as a must-have competence in ELTEP. Finally, a few graduates highlighted the significance of cultivating their emotional intelligence, which is also an area to be further improved and lacking in the 2018 curriculum. This also confirms the finding that soft skills were not included in the curriculum despite the high demand for these in real life (Öztürk & Aydın, 2019). However, as pointed out by Zhao (2018), the changing paradigm in education requires teachers to have empathy and social-emotional competence as teachers' soft skills affect learners' well-being as well.

Based on these findings, the following suggestions can be offered with the aim of improving the ELTEP under evaluation:

1. The programme should offer more practical courses like microteaching starting from the second year on so that they would be prepared for their future practice.
2. The number of language-related courses should be increased, and the quality and content of these courses should be designed to foster language skills. Additionally, course instructors can train learners to be autonomous language learners by teaching them the relevant learning strategies. Thus, they can keep honing their language skills outside the walls of the classroom.
3. Regarding the linguistics component, the instructor should also share their experiences instead of only lecturing. I believe this should be the case in all the courses offered by the faculty because the teacher candidates can benefit from such experience-based anecdotes.
4. Regarding literature courses, one recommendation is to include "Mythology" courses into the curriculum as a compulsory course. The emphasis in these courses is expected to be more on how to teach language through literary texts.
5. Overall, the diversity in elective courses can be increased, as these were deemed repetitive in terms of content.
6. General education and culture courses should be conducted in English. The number of general education and culture courses was suggested to be decreased because their content was almost the same as the compulsory general education courses.
7. More focus on special and inclusive education was recommended by the graduates.
8. The graduates' suggestion is to conduct the general culture courses in four weeks and move on to another course because they generally do not have such intensive content that they can be conducted in a 14-week semester.

9. Including courses on emotional intelligence can also help teacher candidates hone their soft skills.
10. The student selection system should be redesigned in that if the students are not qualified to be a teacher, then there is no meaning in providing a quality education because they will not be putting that education into practice anyway. We can refer to the English language teacher candidate selection process proposed by Erdoğan and Savaş (2022).

To conclude, there were some aspects to be maintained (ELT methodology components) and those that need improvement (i.e., more practice opportunities, general culture, and education courses) in the ELTEP. One last remark worth mentioning is that the centralised curriculum has been criticised as it is designed in a top-down manner (Öztürk & Aydın, 2019) and is deemed as the main reason for the candidate teachers' being passive technicians (Tezgiden-Cakcak, 2015). Therefore, it did not meet the needs of prospective language teachers. Türkiye is among the countries that provide schools with the least authority in terms of curriculum planning, according to an OECD report (2013). However, in 2020, just like Öztürk and Aydın (2019) suggested, HEC gave the authority to the faculties of education to redesign their curriculum. This leaves us with the following questions in our minds: "Will designing our curriculum be successful in meeting the needs of the local contexts?", "Will this new curriculum foster prospective language teachers' teacher competencies more than the previous ones?", "Will this curriculum redesign help prospective language teachers to be reflective practitioners or even transformative intellectuals, unlike the previous centralised curriculum?". These questions call for further research on the ELTE programmes designed by the respective higher education institutions across Türkiye in the upcoming years.

#### 4.2. Evaluating the evaluation

Two questionnaires and semi-structured interviews were used in this PE to assess the ELTEP from the perspective of the graduates. These tools allowed the graduates to assess the six programme components and concentrate on both the program's strengths and areas for improvement.

Each tool gave us a unique perspective on the ELTEP. The qualitative results, which were based on interviews and open-ended questions, provided support for the quantitative findings, and enabled us to do methodological triangulation. Regarding the researcher bias, as the primary researcher, I have been working in this institution as part of this programme for almost five years. Thus, I could provide an insider perspective while evaluating this programme. Nevertheless, by doing intercoder reliability, we attempted to ensure the credibility and validity of the findings. The programme had some elements and facets that they thought worked well, while other elements left them unsatisfied. Given that they only took a small portion of the elective courses—four general culture, six general education, and six departmental elective courses—it would be fair to say that the findings regarding the elective courses should be read with caution.

Twelve graduates' subjective evaluations make up the entirety of the evaluation. The PE is ideally intended to gather data through classroom observation and interviews with both the faculty and the graduates' employer to gather more objective data. But given our limited resources and time, we were only able to collect information from the graduates. This evaluation study is also constrained by the sociocultural environment of a foundation university. Because of this, results from a similar evaluation in a different context may differ. In conclusion, since 2018 curriculum has not yet been evaluated, this evaluation study is regarded as a significant contribution to the literature on language teacher education PE. This study may inspire other programme evaluation studies to be carried out on this curriculum or the newly designed ones in various settings.

## Reference

- Ataş, U., & Balıkcı, G. (2021). Linking theory and practice in an ELT program: An evaluation of materials, testing and practicum courses. *Journal of Narrative and Language Studies*, 9(17), 211-226.
- Atmaca, Ç. (2019). ELT Sophomores' Evaluations on the Approaches and Methods Course. *European Journal of English Language Teaching*, 5(1), 12-31.
- Bekereci-Şahin, M. (2022). Investigating Translation Courses at An Undergraduate EFL Teacher Education Program: Views of Instructors and Pre-Service Teachers. *European Journal of English Language Teaching*, 7(1), 31-46.
- Bilican, R. (2016). *Effectiveness and Professional Competencies of English Language Teachers in First Five Years in Turkey* [Ph.D. Dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University].
- Celen, K. M., & Akcan, S. (2017). Evaluation of an ELT practicum programme from the perspectives of supervisors, student teachers and graduates. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(3), 251-274.
- CoHE. (2020). *Important decision on the transfer of authority from CoHE to education faculties*. CoHE. <https://tinyurl.com/2p96bz9y>
- CoHE. (2018a). *Teacher Education Undergraduate Programmes*. CoHE. <https://tinyurl.com/ywhv6k72>
- CoHE. (2018b). *English Language Teaching Undergraduate Programme*. CoHE. <https://tinyurl.com/n6h753cp>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Coşkun, A., & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(6), 24-42.
- Coşkun, A. (2016). Exploring the microteaching component of an EFL teacher education program. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(3), 810-829.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design - qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çelik, S. N., & Memduhoğlu, H. B. (2022). The Evaluation of the English Language Teacher Education Program in Turkey. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 833-851. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.833>
- Cepik, S., & Polat, N. (2014). Mandates, needs, equitable resources, and current research in English language teacher education: The case of Turkey. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(2), 1-14.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press
- Demir, Y. (2015). All or nothing: English as a foreign language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education program in Turkey. *The Anthropologist*, 19(1), 157-165. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891650>



- Eke, V. E., & Razi, S. (2016, May 12-14). *Pre-service teachers' perceptions on the contribution of EFL teacher education programme to their teaching skills* [Paper Presentation]. 9th International ELT Research Conference "Interdisciplinary Approaches: Beyond the Borders of ELT Methodology". Çanakkale, Türkiye.
- Erdoğan, P., & Savaş, P. (2022). Investigating the selection process for initial English teacher education: Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103581. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103581>
- Erozan, F. (2005). *Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study* [Unpublished Ph.D. Dissertation, Middle East Technical University].
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550-569. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, (4th ed.). Pearson
- Freeman, D. (1996). The 'unstudied problem': research on teacher learning in language teaching. In Freeman, D. & Richards, J.C. (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 351-78). Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 38(1), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Grosse, C. U. (1991). The TESOL methods course. *TESOL Quarterly*, 25(1), 29-49. <https://doi.org/10.2307/3587027>
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemare-Krajden, R., & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
- Güngör, M. N., & Güngör, M. A. (2019). Pre-service English language teachers' collaborative development: The emergence of research, rehearsal and reflection (3R) model from an activity theory perspective. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 98-115. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1545016>
- Gürbüz, N. (2006). Differing perceptions of pre-service English teachers' strengths and weaknesses in the practicum: A case study in Turkey. *English Language Teacher Education and Development*, 9, 39-46.
- Gürel, E., & Aslan, B. (2022, October). A Systematic Review of Pre-service English Language Teacher Education Program Literature: 2004-2021. *ICCI EPOK 2022-10th International Congress on Curriculum and Instruction*, Gazi University, Ankara.
- Gürler, İ. (2018). *Evaluation of the Current Curriculum in ELT Departments from the Perspectives of Lecturers and Students: A Needs Analysis* [Ph.D. dissertation, Atatürk University].
- Hatipoğlu, Ç. (2017). Linguistics courses in pre-service foreign language teacher training programs and knowledge about language. *ELT Research Journal*, 6(1), 45-68.
- Hişmanoğlu, S. (2012). Prospective EFL teachers' views on English language teacher training program. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 330-341.
- Karabuğa, F. (2016). The perspectives of both pre-service teachers and their educators on EFL teacher education programs in Turkey. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 331-347. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.350>

- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16.
- Karslı, V., & Yağız, O. (2022). Examination of the Pre-service Teachers' Experiences and Perceptions on Teaching Practices: English Language Teaching Case. *Arab World English Journal*, 13(2), 73-90. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no2.6>
- Kazaz, İ. (2022). *An Evaluation of Online Practicum Courses for Pre-Service English Language Teachers: Expectations, Attitudes, and Learning* [Ph.D. Dissertation, Hacettepe University].
- Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2005). *Program Evaluation in Language Education*. Palgrave MacMillan.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Sage Publications.
- MoNE. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri* [Generic Teacher Competencies]. MoNE. <https://tinyurl.com/msczwc6t>
- OECD. (2013). *What makes schools successful? Resources, policies and practices* (Vol. IV). OECD. <https://tinyurl.com/y7m88m4r>
- Özkahya, F. Z. (2019). *An Investigation into Profile of ELT Teacher Education Programmes in Turkey* [Master's thesis, Hacettepe University].
- Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520842>
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-278. <https://doi.org/10.1177/1362168809104698>
- Rea-Dickins, P., & Germaine, K.P. (1998). The price of everything and the value of nothing: trends in language programme evaluation. In Rea-Dickins, P. and Germaine, K.P. (Eds.), *Managing evaluation and innovation in language teaching: building bridges* (pp. 3-19). Longman.
- Robinson, B. (2003). Evaluation, research and quality. In Robinson, B. and Latchem, C. (Eds.), *Teacher education through open and distance learning* (pp. 193-211). Routledge Farmer.
- Salihoğlu, U. M. (2012). Pre-service teachers' and their instructors' beliefs on the effectiveness of an English language teacher education program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3440-3444.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369-378. <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sürüç-Şen, N., & İpek, H. (2020). Perceptions on an EFL teacher education program: Voices from teacher candidates. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 3(1), 136-148. <https://doi.org/10.35207/later.643694>
- Şallı-Çopur, D. (2008). *Teacher effectiveness in initial years of service: A case study on the graduates of METU foreign language education program* [Unpublished Ph.D. Dissertation, Middle East Technical University].
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals* [Ph.D. Dissertation, Middle East Technical University].

- Uztosun, M. S., & Troudi, S. (2015). Lecturers' views of curriculum change at English Language Teaching departments in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9(1), 15-29.
- Uzun, L. (2016). The educational and technical courses in the ELT program in Turkey: Do they contribute to ICT skills? *Cogent Education*, 3(1), 1141454. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1141454>
- Uzun, L. (2015). The pedagogical courses in the ELT program in Turkish higher education: How efficient are they. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(4), 777-789.
- Varol, B. (2018). Evaluation of an English Language Teacher Education Program from Student Teachers' Perspectives: A Case from Turkey. *International Journal of Field Education*, 4(2), 83-96.
- Yavuz, A. & Topkaya, E. Z. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-ROYAL*, 7(1), 64-83.
- Yavuz, A. (2018). The Meaning of Research: Perceptions and Experiences of English Language Teaching (ELT) Students Regarding the 'Research Skills' Course. *Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, 6(2), 247-255. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.311165>
- Zhao, Y. (2018). The changing context of teaching and implications for teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449896>

## APPENDICES

### Appendix-1. ELTE Programme

1st Term	2nd Term
Principles Of Atatürk And History Of Revolution Introduction To Educational Sciences Educational Sociology Reading Skills 1 Oral Communication Skills 1 Writing Skills 1 Listening And Pronunciation 1 Foreign Language 1 Information Technologies Turkish Language 1	Principles Of Atatürk And History Of Revolution 2 Educational Psychology Educational Philosophy Reading Skills 2 Oral Communication Skills 2 Writing Skills 2 Listening And Pronunciation 2 Foreign Language 2 Structure Of English Turkish Language 2
3rd Term	4th Term
Professional Knowledge Elective Course 1 Principles And Methods Of Instruction Instructional Technologies Departmental Elective Course 1 English Literature I Linguistics I Approaches To English Language Learning And Teaching Critical Reading And Writing General Culture Elective 1	Professional Knowledge Elective Course 2 Research Methods In Education History Of Turkish Education Departmental Elective Courses 2 English Literature II Linguistics II English Language Teaching Programs Language Acquisition General Culture Elective 2
5th Term	6th Term
Professional Knowledge Elective Course 3 Classroom Management Ethics And Morality In Education Departmental Elective Courses 3 Teaching Foreign Language To Young Learners 1 Teaching Language And Literature 1 Teaching English Language Skills 1 General Culture Elective 3	Professional Knowledge Elective Course 4 Measurement And Evaluation In Education Turkish Educational System And School Management Departmental Elective Course 4 Teaching Foreign Language To Young Learners 2 Teaching Language And Literature 2 Teaching English Language Skills 2 General Culture Elective 4
7th Term	8th Term
Professional Knowledge Elective Course 5 Special Education And Mainstream Departmental Elective Course 5 Course Content Development In Elt Translation Teaching Practice I Community Service	Professional Knowledge Elective Course 6 Guidance At Schools Departmental Elective Course 6 English Language Testing And Assessment Teaching Practice II

## Appendix-2. Sample Coding for Qualitative Data

Code (Classroom management)	Sample Quotation(s)
Time management	<i>Sometimes I also have problems with time management due to my desire to deal with students. (Q, P9)</i>
Being patient	<i>I guess I have to learn to be more patient, especially with young children. (Q,P5)</i>
Using voice effectively	<i>I need to develop the volume of my voice in the class. (Q, P6)</i>
Classroom management	<i>“A classroom management for sure. Yeah, because, like even if we were four people in the classroom when the teacher was absent back then, we couldn’t manage the classroom at all. And yes, I mean, even in the classroom the there’s still this coming late to the classroom, for example, look and they they they get distracted so much” I1</i>
Anticipating potential issues	<i>Anticipating potential issues (Q, P4)</i>
Engaging learners	<i>To make students engaged in the lesson from the start to end and make them feel as though the time was running out so fast. (Q, P3)</i>
Improving body language (i.e. posture)	<i>I should fix my posture. (Q, P6)</i>
How to motivate learners	<i>I should be motivating students more often, sometimes I get frustrated and do not try to motivate them. (Q, P8)</i>
Being tolerant towards young learners	<i>I should be more understanding to the students. Since I teach 1st grade sometimes when they don’t listen I get mad easily and raise my voice (QP8)</i>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

İngilizce'nin "ortak dil" olarak yükselişi (Crystal, 1997), İngilizce öğretmenleri yetiştirmenin önemini artırırken İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının eleştirel bir şekilde değerlendirilmesine dikkat çekmektedir. Program değerlendirme, ortaya çıkan öğretim talepleriyle uyumun sağlanması açısından çok önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yönetilen İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları 1997-1998, 2006-2007, 2018-2019 ve 2020 yıllarında reformlara tabii olmuştur. Ancak 2018 İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı üzerine henüz program değerlendirilme çalışması yapılmamıştır. YÖK, 2020 reformu ile İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı tasarım yetkisini eğitim fakültelerine devretmiştir. Bu sebeple bu çalışma 2018 İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programını program değerlendirmesine tabii tutup programın yeniden tasarımı konusunda bilinçli kararlar alınmasını sağlamak konusunda önemli çıkarımlar sunabilir. Bu çalışma Ankara'daki bir vakıf üniversitesinde 2018 yılından beri uygulanmakta olan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programına odaklanmaktadır. Program değerlendirmesi mezun geri bildirimleri yoluyla programın güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Programın değerlendirme çalışmasının iki amacı vardır. Amaçlardan biri vakıf üniversitesinde yürütülen İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı'nın güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek programın nasıl geliştirilebileceği konusunda ilgili paydaşlardan geri bildirim almak ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programını yeniden tasarlarken doğru kararlar alabilmek için geri bildirim sağlamaktır. Bu amaçla bu çalışmada aşağıdaki sorular incelenmektedir:

1. Mezunlara göre İngilizce Öğretmenliği programının hangi yönleri sürdürülmelidir?
2. Mezunlara göre İngilizce Öğretmenliği programının hangi yönleri geliştirilmelidir?

### 2. YÖNTEM

Bu araştırma, bir vakıf üniversitesindeki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programına odaklanan durum çalışmasıdır. Mezunların algılarını belirlemek için Peacock'un (2009) tavsiyesine uygun olarak hem niteliksel hem de niceliksel yaklaşımlar kullanılarak veriler anketler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini, bir vakıf üniversitesinin 2018 müfredatını 2022 yılında tamamlayan 35 mezun oluşturmuştur. İngilizce öğretmeni olarak çalışan 14 mezun çalışmaya gönüllü olarak katkıda bulunmuştur. Veriler çevrim içi yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Google Formlar aracılığıyla paylaşılan iki anket aracılığıyla toplanmıştır.

Şallı-Çopur'dan (2008) uyarlanan iki anket; mezunların yeterliliklerini, öğretme deneyimlerini ve ders değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. İlk ankette demografik verileri, yeterlilikleri ve öğretimde karşılaşılan zorlukları kapsayan Likert tipi ölçeği kullanıldı. İkinci ankette ise Likert tipi maddeler ve açık uçlu sorular aracılığıyla mezunlar program derslerinin öğretmenlik becerilerine katkılarını değerlendirmiştir.

MS Teams aracılığıyla çevrim içi olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde Şallı-Çopur (2008)'dan uyarlanan görüşme protokolü kullanılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış, kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve bu işlem ortalama 32 dakika sürmüştür.

Nicel veriler, SPSS sürüm 25 kullanılarak betimsel bir şekilde (ortalama, standart sapma, frekanslar ve yüzdeler) analiz edilmiştir. Nitel veriler, kodların kategorilere dönüştürülmesiyle sürekli karşılaştırmalı

analize tabi tutuldu. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı metodolojik üçgenleme, bulguların geçerliliğini artırmıştır (Cohen ve diğerleri, 2000). Örnek kodlama Ek 2'de verilmiştir.

Çalışmada etik hususlara bağlı kalınmakta, katılımcıların rızası alınmakta ve gizlilik için katılımcılara takma adlar verilmektedir. Nicel ve nitel analizleri birleştiren yöntem, araştırma bulgularının geçerliliğini ve kapsamlılığını güçlendirir.

### 3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın amacı, 2018 yılından bu yana uygulanan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı'ndan mezun olanların bakış açısından ilgili programı değerlendirmektir.

Öğretmen adayları daha önceki çalışmalarla tutarlı olarak dil ve konu alanı, materyal tasarımı ve ders planlama konularında yüksek yeterlilik göstermişlerdir (Bilican, 2016; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018). Ancak mezunlar sınıf yönetimi ve ölçme ve değerlendirme becerilerinde zorluklar yaşadıklarını belirttiler. Bu tutarsızlık, Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi mikro öğretime geçişle daha da kötüleşen sınırlı pratik deneyime bağlanabilir.

Mezunlar, daha önceki olumlu izlenimlerin aksine (Celen ve Akcan, 2017; Sürüç-Şen ve İpek, 2020), pandemi döneminde çevrim içi mikro öğretim derslerinden memnuniyetsizliklerini dile getirdiler. Bu değişim hem eğitimcileri hem de mezunları hazırlıksız yakaladı ve Özkahya'nın (2019) ortaya koyduğuyla uyumlu olarak programdaki pratik bileşenlerin artırılması ihtiyacını vurguladı.

Mezunlar, sağlam bir dilin ve İngilizce yeterliliğinin önemini vurguladılar ve ileri düzey dil becerileri derslerine ve öz yönlendirmeli öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulduğunu öne sürdüler. Bu durum, müfredatta dil bileşeni derslerine daha fazla ağırlık verilmesi vurgusuyla örtüşmektedir (Erozan, 2003; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018).

İngiliz dili öğretimi yöntem derslerinin, çevrimiçi olarak yürütüldüğünde bile mezunların çeşitli alanlardaki yetkinliklerini destekleyerek etkili olduğu görülmüştür (Bilican, 2016; Şallı-Çopur, 2008; Varol, 2018). Öğretmenlik uygulaması dersleri önemli ölçüde katkı sağlarken (Çelen ve Akcan, 2017; Karşı ve Yağız, 2022), dilbilim derslerinin genel eğitim ve edebiyat bileşenlerinden daha çok katkıda bulunmuştur.

Mezunlar genel kültür derslerindeki iyileştirilmesi gereken yönlerin altını çizerek bu derslerin dilini İngilizce olması gerekliliğini ortaya koydular (Uzun, 2015). Bazıları genel eğitim derslerinin katkısını sorgulayarak uygulama fırsatlarının, özel eğitim odağının ve duygusal zekâ eğitiminin önemini vurguladı.

Bulgulara dayanarak, uygulamalı derslerin erken başlatılması, dil becerilerine yönelik derslere daha fazla odaklanması, mitoloji dersinin programa dâhil edilmesi, seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi ve genel eğitim ve kültür derslerinde öğretim dilinin İngilizce olması dâhil olmak üzere programın iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Mezunlar aynı zamanda duygusal zekâlarını geliştirebilecek derslerin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Sonuç olarak, İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı'nda sürdürülmesi gereken bazı yönler (İngiliz dili öğretimi yöntem dersleri) ve iyileştirilmesi gereken hususlar (daha fazla uygulama fırsatı, genel kültür ve eğitim dersleri) vardı. Son olarak belirtilmesi gereken bir husus da merkezi müfredatın yukarıdan aşağıya tasarlanması nedeniyle eleştirilmesi (Öztürk ve Aydın, 2019) ve öğretmen adaylarının pasif teknisyen olmalarının temel nedeni olarak görülmesidir (Tezgiden-Cakcak, 2015). Bu nedenle dil öğretmeni adaylarının ihtiyaçlarını karşılamıyordu. OECD raporuna (2013) göre Türkiye, müfredat planlaması konusunda okullara en az yetki veren ülkeler arasında yer alıyor. 2020 yılında YÖK tarafından Eğitim Fakültelerine lisans programlarını tasarlama yetkisi bizi şu sorularla baş başa bırakmaktadır: "Müfredatımızı tasarlamak yerel bağlamların ihtiyaçlarını karşılamada başarılı olacak mı?", "Bu yeni müfredat, dil öğretmeni adaylarının öğretmen yeterliliklerini öncekilere göre daha fazla geliştirecek mi?", "Bu müfredatın yeniden tasarlanması, önceki merkezi müfredatın aksine, dil öğretmeni adaylarının

yanıtıcı uygulayıcılar ve hatta dönüştürücü entelektüeller olmalarına yardımcı olacak mı?" Bu sorular Türkiye genelinde tasarlanan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları hakkında daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir.



## ETHICAL APPROVAL

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

### **Ethics Committee Approval Information:**

Ethical committee: Social and Humanities Scientific Research and Art Field Ethics Committee

Data of ethical approval: 23.05.2023

The number of ethical approval: 17162298.600-145

## AUTHOR CONTRIBUTION

The contribution rate of the 1st author to the research is 60%, and the contribution rate of the 2nd author to the research is 40%. In addition, the contributions of each researcher to the stages of the research are as follows:

Author 1: Research design, data collection and analysis, reporting.

Author 2: Research design, Determination of the method, consultancy.

## ACKNOWLEDGEMENT

I would like to express my gratitude to the graduates who contributed to our study and to my colleague who contributed to the reliability analysis.

## CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 217–232. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1332750>

### COVID-19 Pandemisi Sürecinde Okul Öncesi Eğitime Yeni Başlayan Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumlarının İncelenmesi\*

Investigation of The School Adaptation of Children with Special Needs Who Have Just Started Preschool Education During Covid-19 Pandemic

Hatice Beyza ERDİNÇ ŞAŞMAZ<sup>1</sup>, İbrahim H. DİKEN<sup>2</sup>, Uğur Onur GÜNDEN<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 26.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.01.2024

**Öz:** Bu çalışma, Covid-19 pandemisi döneminde okul öncesi eğitime yeni başlamış özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeyini araştırmak amacıyla İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, toplamda 133 öğretmen katılmış olup bu öğretmenlerin sınıfında okul öncesi eğitime devam eden 115 kız ve 18 erkek özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcılara Demografik Bilgi Toplama Formu ve Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) çevrim içi doldurtulmuştur. Çalışmada betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, çocuğun okula uyum düzeyi ile çocuğun yaşları arasında düşük düzeyde pozitif, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başladığı yaş ile negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğun cinsiyeti ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark ve haftalık özel eğitim ders saati ile okula uyum düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular ışığında, gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler de tartışılmıştır. Çalışma, okula yeni başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyum süreçlerine yönelik önemli veriler sunarak, özel eğitim alanında daha etkili müdahalelerin planlanmasına katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, Covid-19, Okula uyum, Özel gereksinimli çocuklar.

&

**Abstract:** This research aims to investigate the school adjustment levels of preschool children with special needs during the Covid-19 pandemic. The study included 133 teachers (115 female and 18 male) who had preschool children with special needs in their classrooms in İstanbul. To achieve the research objectives, the teachers were administered the Demographic Information Collection Form and A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA-SF) online. In this study, both correlational and descriptive models were utilized. The findings revealed that there was a positive correlation between the children's school adjustment scores and their ages, indicating that as the children's ages increased, their school adjustment levels also showed an improvement. On the other hand, a negative correlation was observed between the children's school adjustment scores and the age when they started benefiting from special education and support services. This suggests that an earlier start in receiving special education services may contribute to better school adjustment. However, the study did not find any significant difference between the children's school adjustment scores and their genders, as well as the number of special education hours they received on a weekly basis. These results imply that gender and weekly special education hours may not be significant factors affecting school adjustment levels in this particular group of children. Based on the findings, the research discussed potential suggestions for further research and applications in the field of special education.

**Keywords:** Preschool, Covid-19 pandemic, School adjustment, Children with special needs.

**Atıf/Cite as:** Şaşmaz-Erdinç, H.B, Diken, İ.H. & Günden, U.O. (2024). COVID-19 Pandemisi sürecinde okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 217-232. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1332750](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1332750)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Hatice Beyza ERDİNÇ ŞAŞMAZ, University of Reading, Institute of Education, byzaerdnc@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6007-0404

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, ihdiken@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5761-2900

<sup>3</sup> Arş. Gör., Uğur Onur GÜNDEN, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, uogunden@anadolu.edu.tr., ORCID: 0000-0001-7733-391X

## 1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, insan hayatının en önemli ve etkili dönemlerinden biridir ve doğumdan başlayarak ilköğretime başlama yaşını da içeren dönemi kapsar (Kerem & Cömert, 2006; Oktay, 1999; Taner & Başal, 2005). Bu dönemde çocuklar, aileleri dışında farklı kişilerle uzun süre etkileşime girme fırsatı bulur ve ilk kez akran gruplarıyla kaynaşırlar. Bu durum onların sosyal becerilerin temellerini atmasına yardımcı olur (Uzuner & Gürsoy, 2010). Okul öncesi eğitim, temel eğitimin ilk aşamasıdır ve çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını artırmayı ve farklı düzeyde hazırbulunuşluğu olan çocukların fırsat eşitliği açısından uygunluğunu sağlamayı amaçlar (Güzelyurt vd., 2019). Bu nedenle, her çocuk için okul öncesi eğitim önemlidir ve onların başarılı bir okul hayatı geçirmelerine katkı sağlar. Hazırbulunuşluk, çocuğun uyum için gerekli beceri ve kapasiteleri yerine getirebilme yeteneğini ifade eder ve çocuğun yaşamında önemli bir rol oynar (Doğan vd., 2008). Uyum, bireyin içinde bulunduğu çevreyle sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu dengeyi düzenli olarak sürdürülebilmesidir. İnsanoğlu doğduğu anda çeşitli sosyal çevrelere dahil olur ve bu ortamlara uyum sağlamaya çalışır. Erken çocukluk dönemi, uyumun ilk ve kritik denemelerinin yoğunlaştığı bir dönemdir. Bu denemeler öncelikle aile ortamında başlar ve daha sonra çocuğun ikinci sosyal ortamı olan okullarda da belirgin hâle gelir (Kahraman vd., 2018). Dolayısıyla okul öncesi eğitim, çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken onların geleceğe katılımı için önemli bir basamaktır.

Okula uyum, çocuğun kendi özellikleri ile okul yaşantısında gereken özellikler arasındaki uyumun birleştiği bir kavramdır (Ahmad & Kahan, 2016; Kaya, 2014; Önder & Gülay, 2010; Spencer, 1999). Bu uyum, çocuğun okula karşı ve okuldaki tutumu, duygusal deneyimi, akademik görevlerdeki başarısı ve okuldaki katılım düzeyi gibi çeşitli unsurlarla ilişkilendirilmektedir (Ladd, 1996; Ladd vd., 2002). Okul öncesi dönem, eğitim basamakları içerisinde ilk sırayı alan kritik bir süreçtir ve okula uyum süreci, çocuğun gelecekteki okul deneyimlerini etkileme potansiyeline sahiptir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Stormshak & Bierman, 1998). Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki okula uyum süreci, çocuğun okul yaşantısının temelini oluşturan ve önemli bir hazırlık aşamasıdır.

Bütünleştirme faaliyetlerinin odağında yer alan ve okula uyum açısından sınırlılıklar gözlenen en temel gruplardan biri ise özel gereksinimli çocuklardır. Çeşitli nedenlerle başta bireysel özellikleri ve eğitim yeterliklerine göre akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bir çocuklar “özel gereksinimli çocuklar” olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Normal gelişim gösteren yaşlarında olduğu gibi, akademik ve sosyal açıdan uyum özel gereksinimli çocuklar açısından da oldukça önemlidir (Aksoy, 2018; Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018). Özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının okul öncesi dönemde bir arada bulunmaları bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla akranlar arasında karşılıklı bir etkileşim gerçekleşir. Böylelikle akranların sosyal ve duygusal gelişiminde katkılar söz konusu olur (Frankel vd., 2010). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ile çeşitli amaçlar ve kazanımlar söz konusudur. Bunlar; duygusal ve sosyal sınırlılıkların en aza indirgenmesi, ilerleyen kademelerde sunulacak eğitsel hizmetlere hazır hale getirme ve gelişimlerle destekler ile ilerleme hızındaki artıştır (Akçamete, 1998; Gürkan, 2013). Bu doğrultuda, uyum kavramı temel alındığında hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukları odağına alan uluslararası literatürde pek çok çalışma söz konusudur (Blacher vd., 2009; Hausken & Rathbun, 2002; Haymes vd., 1994; McIntyr vd., 2006; Shields vd., 2001). Ancak, ulusal literatürde okul öncesi dönemdeki uyum çalışmalarına rastlansa da (Gülay, 2011; Gülay Ogelman & Erten Sarıkaya, 2013; Kaya & Akgün, 2016; Uysal vd., 2016; Yoleri, 2014), özel gereksinimli çocukların okula uyumlarına odaklanan çalışmalar sınırlıdır (Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018; Aksoy, 2018).

Okula uyum sürecinde, uyumu etkileyen çeşitli değişkenler söz konusudur. Bunlar başlıca birey olarak çocuk, öğretmen, ebeveyn, okulun kendisi ve uygulanan program olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuktan kaynaklanan içsel kaynaklı faktörler ise cinsiyet, yaş, yetersizliğin doğası, okula devam ettiği süre, mizaç, öz saygı, kardeş/kardeşler, sosyal ve duygusal özellikler olarak ifade edilmektedir. İfade edilen içsel özellikler, doğrudan veya dolaylı olarak uyumla ilişkili duygusal tepkiler ve davranışlar üzerinde etkili olmaktadır (Betts & Rottenberg, 2007; Gülay-Ogelman & Erten-Sarıkaya, 2013; Haymes vd., 1994; Hsiao

vd., 2013; Kaya & Akgün, 2016; McIntyr vd., 2006; Yoleri, 2014; Yoleri, 2013). Okula uyumu etkileyen bir diğer önemli değişken ise ebeveyn faktörüdür. Bu noktada yetiştirilme tarzı ve eğitime ilişkin bakış açısı uyumu etkileyen değişkenler olarak ifade edilebilir. Bunlara ilaveten sosyo-ekonomik düzey dolaylı olarak ebeveynlik tarzı ve uyuma etki eden bir unsur olarak vurgulanmaktadır (Balta, 2015; Berber, 2015; Gedik, 2015). Öğretmen ve arkadaş ile kurulan ilişki faktörü de çocuğun okula uyumunu etkilemektedir (Cadima vd., 2015; Goldberg, 2006; Harrison vd., 2007; Kamper DeMarco, 2016; Meehan vd., 2003).

Okula uyum araştırmalarında yaş değişkeninin etkisi incelendiğinde, Kaya ve Akgün (2016) ile Yoleri (2014) çalışmalarında yaşın okula uyum üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde okula devam eden çocukların önceden okul deneyimi yaşamış olması, yaşın artmasıyla birlikte okula uyumun daha olumlu yönde geliştiği ve problem davranışların azaldığı, prososyal davranışların ise arttığı belirtilmektedir (Arabacıoğlu, 2019; Yoleri, 2014). Cinsiyet değişkeninin okula uyum üzerindeki etkisi ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kimi çalışmalarda cinsiyetin okula uyum düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını rapor edilmiştir (Yoleri, 2014). Aksine bir diğer çalışmada ise 5 yaş grubunda aynı cinsiyetten 652 ikiz çocuk incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran saldırganlık düzeyinin daha düşük olduğu belirtilmiştir (Von Klitzing vd., 2000). Bulguya paralel olarak erkek çocuklarının uyum düzeylerinin kız çocuklarına göre daha düşük olduğunu rapor eden araştırmalar bulunmaktadır (Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018; Kaya & Akgün, 2016; Uysal vd., 2016). Ancak, cinsiyetin okula uyum üzerindeki etkisi konusunda literatürde farklı bulgulara rastlanmaktadır.

2019 yılında Çin'de başlayan Covid-19 salgını, ülkemizde de etkisini göstermiştir. Bu doğrultuda 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla okulların tamamen kapatılmasına ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi çevrimiçi eğitim platformlarının kullanılmasına neden olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Okul (TRT Okul) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Eğitim Bilişim Ağı (TRT EBA) gibi televizyon yayınları ve uzaktan eğitim platformları kullanılarak eğitim süreci sürdürülmeye başlanmıştır (Kaynar vd., 2020). Bu dönemde bazı eğitim kademeleri, salgının seyrine, vaka sayısına bağlı olarak dönüşümlü olarak yüz yüze ve çevrimiçi eğitime geçiş yapmıştır. Bu eğitim kademeleri arasında okul öncesi ve özel eğitim kurumları da yer almıştır. Bu değişimlerin, özel gereksinimi olan çocukların eğitim ortamı ve rutinleri üzerinde etkili olabileceği ve dolayısıyla okula uyumun da etkilenmesinin olası olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda normal gelişim gösteren çocukların okula uyumunun etkilendiğinin rapor edildiği çalışmalar bulunmaktadır (Gülây-Ogelman vd., 2021). Ancak, özel gereksinimi olan çocukların pandemi döneminde okula uyumları hakkında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Okul yaşantısında gerekli olan birtakım deneyimlerin birey tarafından sergilenmesi ile okula uyumun gözleneceği söylenebilir. İkincil sosyal ortam olan okul içerisinde uyumun belirlenmesinin ilişkili değişkenlerin tespiti için önemli olduğu söylenebilir (Kahraman vd., 2018). Pandemi döneminde özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda müdahalenin planlanmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda uyuma ilişkin yapılan araştırmalar ile başta önemli paydaş olan aileler ve öğretmenler (Kahraman, vd., 2018), düşünüldüğünde iş birliğinin başarılı bir okul deneyimi noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimi olan çocukların okula uyumları ve eğitim süreçleri üzerine daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) özel gereksinimli çocukların okula uyumunun farklı yapıda olduğunu belirtmiş ve bu nedenle çocukların okula uyumlarının özel gereksinimin türüne göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Covid-19 salgını sebebiyle çocukların eğitim alma şekilleri değişmiş ve dolayısıyla rutinleri etkilenmiştir. Okula uyumu etkileyebilecek değişkenler olarak değerlendirildiğinde davranış değişiklikleri ve ebeveynlerle inatlaşma gibi davranışların bu dönemde gözlemlendiği rapor edilmiştir (Döğer & Erkilic, 2021). Bu gibi etmenlerin eğitsel süreçleri olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır

(Bartan, 2022). Bu nedenle, bu dönemde çocukların okula uyumlarının araştırılmasının karşılaştırılabilir veriler elde etmeye olanak sağlayacağı önemle belirtilmektedir. Benzer şekilde pandemi döneminde normal gelişim gösteren çocukların okula uyumlarının etkilendiği belirtilmektedir (Gülay-Ogelman vd., 2021). Bu bağlamda, bu çalışmada Covid-19 pandemisinde okul öncesi eğitim sürecine başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır: 1- Çocukların okula uyumu ne düzeydedir? 2- Öğrencilerin yaşı, eğitime başlama yaşı ve okula uyum arasında bir ilişki var mıdır? 3- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula uyum davranışları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Desen

Bu çalışmada, okula uyum düzeyleri ile yaşları, eğitime başlama yaşları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkileri incelemek için betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin doğası belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

### 2.2. Katılımcılar

Katılımcı grubun İstanbul ilinde görev yapan 113 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar özel eğitim anaokulu, özel özel eğitim anaokulu ve bağımsız anaokullarında çalışmaktadır. Katılımcıların sınıflarında özel gereksinimli olan okul öncesi eğitim sürecine yani başlamış olan çocuklar yer almıştır. Formlar ise bu çocuklar dikkate alınarak doldurulmuştur. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılabilir öğretmenler arasından belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Katılımcıların %86,5'i kadın ve %13,5'i erkeklerden oluşmaktadır. Yaşları 22 ila 51 arasında değişmektedir ve mesleki tecrübeleri 1 ila 38 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü (%82,7) lisans eğitimini tamamlamıştır. Ayrıca, 9 katılımcı lisansüstü eğitim almış, 14 katılımcı ise ön lisans mezunudur. Yüksek lisans eğitimine devam eden 20 katılımcı ve doktora eğitimini sürdüren 1 katılımcı da bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu okul öncesi öğretmenliği (78) programından mezundur. Özel eğitim öğretmenliğinden mezun 31 ve çocuk gelişimi programından mezun 14 katılımcı yer almıştır. Görev yerlerine bakıldığında ise özel eğitim anaokulunda %76,6, bağımsız anaokulunda %12 ve 11,3'ü ise diğer okullarda görev almaktadır.

Araştırmada yer alan çocukların sayısı 133'tür ve bu çocuklardan 49'u kız, 84'ü erkek olarak yer almıştır. Çocukların yaşları, 36 ay ile 84 ay arasında değişmektedir. Çocukların özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaya başlama ayları ise 12-72 arasında değişmektedir. Haftalık olarak özel eğitim ders saati ise ortalama 4,35 olarak bulunmuştur. Derslerin saati ise 0-30 arasında değişmektedir. Katılımcı çocuklar içerisinde en büyük grubu OSB oluştururken ardından, zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, işitme yetersizliği ve diğer kategorisi gelmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Demografik Bilgi Toplama Formu

Öğretmenler ve çocukların demografik verilerinin toplanabilmesi için araştırma amacıyla uygun bir form hazırlanmıştır. Form ile hem öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi ve okula ilişkin bilgiler toplanmıştır. Öğrenciler için ise tanı, yaş, cinsiyet ve özel eğitime başlama yaşı değişkenleri yer almıştır.

**Tablo 1.**

*Çalışmada Yer Alan Katılımcıların Özellikleri*

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde (%)</i>	
<i>Katılımcıların cinsiyeti</i>			
<b>Kadın</b>	115	86,5	
<b>Erkek</b>	18	13,5	
<i>Katılımcıların son mezuniyet dereceleri</i>			
<b>Ön lisans</b>	14	10,5	
<b>Lisans</b>	110	82,7	
<b>Lisansüstü</b>	9	6,8	
<i>Katılımcıların mezun olduğu programlar</i>			
<b>Özel eğitim öğretmenliği</b>	31	23,3	
<b>Okul Öncesi Öğretmenliği</b>	78	58,6	
<b>Çocuk Gelişimi</b>	14	10,5	
<b>Diğer</b>	10	7,5	
<i>Katılımcıları çalışmakta olduğu okullar</i>			
<b>Resmi Özel Eğitim Anaokulu ve Özel eğitim anaokulu</b>	102	76,6	
<b>Resmi Bağımsız Anaokulu</b>	16	12	
<b>Diğer</b>	15	11,3	
<i>Çocukların Yaş Grubu</i>			
<b>36-48 ay</b>	24	18	
<b>48-60 ay</b>	51	38,3	
<b>60-72 ay</b>	45	33,8	
<b>72-84 ay</b>	13	9,8	
<i>Öğrenci Cinsiyeti</i>			
<b>Kız</b>	49	36,8	
<b>Erkek</b>	84	63,2	
<i>Öğrenci tanısı</i>			
<b>Otizm spektrum bozukluğu</b>	70	52,6	
<b>Zihinsel yetersizlik</b>	29	21,8	
<b>Dil ve Konuşma</b>	12	9	
<b>İşitme</b>	11	8,3	
<b>Diğer</b>	11	8,3	
	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>Min-Max</i>
<b>Öğretmenlerin yaşı</b>	32,5	6,83	22-51
<b>Mesleki tecrübe</b>	8,55	6,22	1-38
<b>Öğrencilerin yaşı (ay)</b>	58,8	10,5	36-84
<b>Eğitime başlama yaşı (ay)</b>	44,21	12,3	12-72
<b>Okuldan önce eğitim aldığı saat</b>	4,35	5,7	0-30

### 2.3.2. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)

Okula uyum düzeyinin belirlenebilmesi için Betts ve Rotenberg (2007) tarafından geliştirilen ve orijinali A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment olan Türkçeye Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından uyarlanan Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) kullanılmıştır. Bu ölçek, özel gereksinimli çocukların okula uyumunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek içerisinde olumlu yönelim ve sınıfa katılım olmak üzere iki alt boyut yer

almaktadır. Ölçek toplamda 15 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte SK için  $\alpha=.91$ ,  $\alpha=.88$  ve toplam puan için  $\alpha=.94$  olarak rapor edilmiştir. Ölçekte, her bir soru için "kesinlikle uygun değil", "uygun" ve "kesinlikle uygun" seçeneklerinden birini için puanlama yapılmaktadır. Puanlama skalası, "kesinlikle uygun değil" için 0, "uygun" için 1 ve "kesinlikle uygun" için 2 puan olarak belirlenmiştir. Sınıfa katılım kategorisindeki sorular için en yüksek puan 20, olumlu yönelim kategorisindeki sorular için ise en yüksek puan 10'dur. Böylece bir değerlendirmeden elde edilebilecek en yüksek toplam puan 30'dur. Ölçekte tersine puanlama yapılmamaktadır.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için Anadolu Üniversitesi "Sosyal Bilimlerde Bilimsel Etik Kurulu" tarafından etik kurul onayı alınmış ve İstanbul'da çeşitli anaokullarında görev yapan öğretmenlere sosyal medya üzerinden erişilmiş ve Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama setine ilişkin erişim linki iletilmiştir. Analizlere başlamadan önce uygunluk kontrolü tüm ham veri için yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu kapsamda, veriler görsel incelenmiş, kayıp değerler ortalama yöntemiyle atanmış ve uç değerlere bakılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Verilerin normal dağılım şartları ise Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testlerinin anlamlılık değerleri (Field, 2009) ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hataya bölünmesiyle elde edilen -1,96 ile +1,96 değerleri ile kontrol edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Analizlerin bir kısmında değişkenler arası ilişkiye bakılmıştır. Bu analizlerde normal dağılım şartı sağlandığında Pearson, sağlanmadığında ise Spearman korelasyon analizleri yapılmıştır (Field, 2009). Araştırmada elde edilen ilişkilerin büyüklüğü açısından Cohen (1988) tarafından önerilen kriterlere göre .10-.29 arasındaki değerler küçük, .30-.49 arasındaki değerler orta ve .50-1.00 arasındaki değerler yüksek olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda analizler yapılmış ve raporlanmıştır. Karşılaştırma yapılan gruplar için ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır (Field, 2009).

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışma "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara titizlikle uyularak yürütülmüştür. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altındaki herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 147315

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Düzeyine ve İç Tutarlılığa İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ilk olarak iç tutarlılığa bakılmıştır. İç tutarlılık için  $\alpha$  değerleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda toplam puan için  $\alpha=.91$ , SK alt boyutu için  $\alpha=.90$  ve son olarak OY alt boyutu için  $\alpha=.84$  değerleri elde edilmiştir.

Katılımcıların alt ölçekler ve toplam puanları %25'lik dilimlere göre betimsel olarak değerlendirilmiştir. Dört farklı yüzdelik dilim içerisinde katılımcı yoğunluğuna bakılmıştır. Tablo 2'de katılımcıların bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Okula Uyum Puanlarına İlişkin Bulgular*

Ölçek	Puan	Yüzdellik dilim	F	%	X̄	ss
<b>Toplam</b>	0-7,5	%25	44	33,1	11,73	7,18
	7,6-15	%26-50	48	36,8		
	15,1-22,5	%51-75	28	21,1		
	22,6-30	%76-100	12	9		
<b>SK</b>	0-5	%25	61	45,9	6,63	4,92
	5,1-10	%26-50	44	33,1		
	10,1-15	%51-75	18	13,5		
	15,1-20	%76-100	10	7,5		
<b>OY</b>	0-2,5	%25	27	20,3	5,09	2,93
	2,5-5	%26-50	55	41,4		
	5,1-7,5	%51-75	15	11,3		
	7,6-10	%76-100	36	27,1		

SK: Sınıfa Katılım, OY: Olumlu Yönelim

Tablo 2'ye bakıldığında toplam puan aralığı 0-30'dur ve katılımcıların puanlarına göre yapılan sıralamada ortalama puan 11,73 ve standart sapma 7,18 olarak bulunmuştur. Katılımcıların puanları, toplam puana göre yüzdellik dilimlere ayrılarak değerlendirilmiştir. Buna göre, katılımcıların %33,1'i %25'lik dilim aralığında, %36,8'i %26-50 dilim aralığında, %21,1'i %51-75 dilim aralığında ve sadece %9'u %76-100 dilim aralığında yer almıştır. Sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların okula uyum puanlarının genellikle ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında, Sınıfa Katılım için alınabilecek puanlar 0-20, ortalama puan 6,63 ve standart sapma ise 4,92 olarak elde edilmiştir. Bu alt ölçekteki puanlar da diğer alt ölçeklere benzer şekilde yüzdellik dilimlere ayrılarak değerlendirilmiştir. Buna göre, katılımcıların %45,9'u %0-25 dilim aralığında, %33,1'i %26-50 dilim aralığında, %13,5'i %51-75 dilim aralığında ve sadece %7,5'i %76-100 dilim aralığında yer almıştır. Sınıfa katılım alt ölçeği açısından puanların sıklıkla %25 ve %26-50 dilimlerinde toplandığı görülmektedir. Benzer şekilde diğer alt ölçeklerde olduğu gibi, bu alt ölçekten alınan puanlar da görece ortalamanın altında seyretmektedir.

Olumlu yönelim alt ölçeği için yapılan değerlendirmede, puan aralığı 0-10 olarak belirlenmiştir. Bu alt ölçeğin ortalama puanı 5,09 ve standart sapması ise 2,93 olarak hesaplanmıştır. Yüzdellik dilimlere göre değerlendirildiğinde, katılımcıların %20,3'ü %0-25 dilim aralığında, %41,4'ü %26-50 dilim aralığında, %11,3'ü %51-75 dilim aralığında ve %27,1'i ise %76-100 dilim aralığında yer almaktadır. Bu sonuçlar, olumlu yönelim alt ölçeği puanlarının farklı dilimlerde yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle %76-100 puan aralığında %27'lik bir yoğunluk olduğu görülmektedir, yani katılımcıların bir kısmı bu alt ölçekte yüksek puan almıştır. Ancak diğer yandan, olumlu yönelim puanlarının bir kısmı da düşük puanlardadır.

### 3.2. Özel Gereksinimli Çocukların Yaşı, Eğitime Başlama Yaşı, Haftalık Alınan Özel Eğitim Süresi ile Okula Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocukların yaşı, eğitime başlama yaşı, haftalık alınan özel eğitim süresi ile okula uyum düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt ölçekler olan sınıfa katılım ve olumlu yönelim arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle normallik testleri yapılmış ve normal dağılım şartlarının sağlanmadığı görülmüştü. Bu doğrultuda korelasyon değerli ve çıkan anlamlılık derecesi raporlanmıştır. Bulgular Tablo 3'te aktarılmıştır.



**Tablo 3.***Sürekli Değişkenlere İlişkin Bulgular*

	N	$\bar{X}$	SS	SK	OY	Toplam	Çocuk Yaşı	ÖEBY	HÖES
SK	133	6,63	4,92	1					
OY	133	5,09	2,93	.64**	1				
Toplam	133	11,73	7,18	.94**	.84**	1			
Çocuk Yaşı	130	58,85	10,53	.19*	0,14	.20*	1		
ÖEBY	126	44,21	12,26	-0,01	-.19*	-0,07	.38**	1	
HÖES	129	4,35	5,70	0,06	0,05	0,06	-0,06	-0,15	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , Ö.E.: Özel Eğitim, SK: Sınıfa Katılım, OY: Olumlu Yönelim, ÖEBY: Özel Eğitime Başlama Yaşı, HÖES: Haftalık Özel Eğitim Saati

Tablo 3 incelendiğinde ölçekten alınan puanların toplamı ile çocuğun yaşı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur ( $r = .20$ ,  $p < .05$ ). Dolayısıyla çocuğun yaşı arttıkça okula uyum puanları da anlamlı bir şekilde artmaktadır. Sınıfa katılım alt ölçeği açısından bakıldığında ise çocuğun yaşı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ). Dolayısıyla çocuğun yaşındaki artışla beraber sınıfa katılım alt ölçeğinden alınan puanlar anlamlı bir şekilde artış göstermektedir. Olumlu yönelim alt ölçeğine bakıldığında ise özel eğitime başlama yaşı ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur ( $r = -.19$ ,  $p < .05$ ). Özel eğitime başlama yaşı azaldıkça çocukların olumlu yönelim puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Ayrıca diğer değişkenler olan özel eğitime başlama yaşı ve çocuk yaşı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r = .38$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu ile çocuğun yaşı arttıkça özel eğitime başlama yaşının da anlamlı biçimde arttığı gözlenmiştir. Haftalık olarak çocuğun aldığı özel eğitim saatinin ise değişkenlerle arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### 3.3. Özel Gereksinimli Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okula Uyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocukların cinsiyetlerine göre okula uyum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına verilerin normal dağılım şartlarını sağlanamaması nedeniyle Mann-Whitney *U* Testi ile bakılmıştır. Tablo 4'te bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.***Özel Gereksinimli Çocukların Cinsiyetine Göre Okula Uyum Bulguları*

Alt Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sınıfa Katılım	Kız	49	5	1919.5	-.65	.52
	Erkek	84	6			
Olumlu Yönelim	Kız	49	4	1713	-1.62	.11
	Erkek	84	5			
Toplam Puan	Kız	49	10	1796	-1.22	.22
	Erkek	84	12			

Tablo 4'e bakıldığında, sınıfa katılım alt ölçeğinde erkek ve kız öğrenciler arasında fark anlamlı değildir ( $U = 1919.5$ ,  $z = -.65$ ,  $p > .05$ ). Aynı biçimde, bir diğer alt ölçek olan olumlu yönelimde de erkek ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark söz konusu değildir ( $U = 1713$ ,  $z = -1.62$ ,  $p > .05$ ). Bütün ölçekten alınan toplam puana bakıldığında ise erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U = 1762$ ,  $z =$

.65,  $p>.05$ ). Bu bulgular ile, cinsiyete göre öğrencilerin okula uyum düzeyleri arasında var olan farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı ifade edilebilir.

#### 4. TARTIŞMA

Bu kısımda araştırma bulguları benzer araştırmalarda yer alan bulgular çerçevesinde benzerlik, farklılık ve olası sebepler açısından tartışılmıştır. Bulgular üç ana başlık altında yer almaktadır. Bunlar; betimsel veriler, değişkenlerle ilişkiler ve cinsiyete göre fark olarak sıralanmaktadır.

Araştırmanın betimsel bulgularına bakıldığında katılımcıların %60'ından fazlası üç toplam puan açısından ortalama puanların en fazla yarısı kadar puan almıştır. Toplam puan açısından ise katılımcıların aldıkları puanlar ortalamanın altında seyretmektedir. Olumlu yönelim alt boyutuna bakıldığında ortalamaya yakın bir puan gözlenmesine rağmen katılımcıların büyük bir kısmının alt yüzdelik dilimlerde yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde sınıfa katılım puanlarının da ortalama altında olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla okula uyum puanlarının özel gereksinimli bireyler açısından ortalama altında olduğu söylenebilir. Bu betimsel verilerin literatürde yer alan özel gereksinimli bireylerin akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük puanlar aldığı rapor edildiği araştırmalardaki bulgular ile paralellik göstermektedir (McIntry vd., 2006; Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, toplam puan ve sınıfa katılım okula uyum puanları ile çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Dolayısıyla çocuğun yaşındaki artış ile beraber okula uyum puanlarının ve sınıfa katılım alt faktörlerinde de artışı söz konusudur. Yaşla beraber olgunlaşma, kurallara uyma, okul ortamının aşinalık gibi etmenlerin okula uyumu arttırdığı söylenebilir. Ayrıca alanyazında öz düzenleme gibi uyum içeren beceri dizileri OUÖDÖ-KF ile ilişkilendirilmektedir (Betts & Rottenberg, 2007). Çocukların yaşlarındaki artış ile beraber öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artışların olduğu rapor edilmektedir (McIntry vd., 2006). Öz düzenlemenin okula uyumun bir bileşeni olduğu düşünüldüğünde bu araştırmanın bulguları ile bir paralellik söz konusudur. Benzer şekilde yaştaki artış ile birlikte işbirlikçi katılım ve genel uyum puanlarında artışlar (Kaya & Akgün, 2016) ve yine yaştaki artışla beraber okulu sevmeyi de içeren okula uyum puanlarında da artış rapor edilmiştir (Gülay-Ogelman & Erten-Sarıkaya, 2013). Dolayısıyla yaştaki artış ile okula uyum becerilerinde de artış alanyazında olduğu gibi bu çalışmada da benzer şekildedir. Alt faktör olan sınıfa katılımındaki anlamlı farklılıklar ise zaman ile bu alt faktörü oluşturan etkinliğe katılım, etkinliği sürdürme, yönerge takibi gibi becerilerin birleşiminden bir araya gelmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli birey için planlanan müdahalenin olası bileşenleri ifade edilen davranışları da içermektedir. Bu doğrultuda hem okul deneyimi hem de erken müdahale hizmetlerinin zamanla bu artışta bir etmen olarak düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, toplam puan ile çocuğun özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başlama yaşı arasında negatif bir ilişki olduğudur. Bu bulgu, çocuğun özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya daha erken yaşta başlamasının, olumlu yönelim puanlarında artışla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Yani, çocukların özel eğitim hizmetlerinden erken yaşta faydalanmaya başlaması, olumlu yönelim düzeylerinin daha yüksek olma eğiliminde olduğunu işaret etmektedir. Bu bulguya benzer şekilde daha fazla okul deneyiminin yaş grupları arasındaki anlamlı farkın bir kaynağı olabileceği belirtilmektedir (Yoleri & Tanış, 2014). Özel gereksinimli çocuklar açısından düşünüldüğünde ise okul deneyiminin, erken müdahalenin önceden başlaması ile geç başlayan gruplara göre daha fazla puanın kaynağı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca olumlu yönelim puanlarına erken müdahalenin erken başlamasının da bir katkı sağlamış olması olasıdır. Bir diğer değişken olan haftalık özel eğitim saati ile OUÖDÖ-KF toplam ve alt ölçek puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun temel nedeninin özel eğitim sürecindeki değişikliklerin uzun bir zaman gerektirmesi ve okula uyumun haftalık eğitim yoğunluğundan az etkilenebileceğidir. Son bulguya bakıldığında ise özel eğitime başlama yaşındaki artış

ile yaştaki anlamlı artıştır. Bu bulgu özel gereksinimli bireylerin özel eğitime başlama yaşının zaman içerisinde azaldığı söylenebilir. Fark etme, yönlendirme ve tanılama gibi süreçlerinin bu durumun nedeni olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda okula uyum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Yani, kız ve erkek çocuklar arasında okula uyum düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Her iki cinsiyet de benzer düzeyde okula uyum sergilemiştir. Bu bulguya paralel şekilde Covid-19 sürecinde okula uyumu zorlaştırabilecek davranışların hepsinin hem kız hem de erkek tarafından sergilenebildiğini rapor edilmiştir (Gülay-Ogelman vd., 2021). Benzer şekilde cinsiyet değişkeninin okula uyumu etkileyen bir etmen olmadığı belirtilmektedir (Çıkrıkçı, 1999; Yoleri, 2014). Bu çalışmadaki literatürdeki bulgunun aksine cinsiyete göre okula uyumun farklılaştığının rapor edildiği araştırmalar da bulunmaktadır (Birch & Ladd, 1997; Kaya & Akgün, 2006). Aksine cinsiyet değişkeni bağlamında kız çocuklarının okula uyum puanlarının daha yüksek olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018). Sonuç literatürde cinsiyet bağlamında birbirinin aksi bulgular yer almaktadır. Bu durumun veri toplanan grup, yetersizlik türleri gibi pek çok etmeden etkilenebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları ve öneriler doğrultusunda dikkate alınması gereken noktalar şunlardır:

- İleriki araştırmalara öneriler: İleriki araştırmalarda başlıca okula uyum ile aileyi içerek değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. Pandemi dönemi koşulları olsa da okula uyum ve olgunlaşma ile okula uyum ile özel eğitim hizmetlerine başlama yaşı arasındaki ilişki araştırılabilir.
- MEB'e öneriler: Bu araştırmada elde edilen okula uyum ile özel eğitime başlama yaşı ile çocukların yaşına ilişkin öneriler sıralanabilir. İlk olarak özel eğitime başlama yaşının erken tanı ile düşürülmesi önerilebilir. İkinci olarak ise yaş ile gözlenen okula uyumdaki artışa olumlu etki edebilecek olgunlaşma ve hazırbulunmuşluk düzeylerini arttıracak tedbirler MEB tarafından alınabilir.
- Örneklem büyüklüğü: Çalışmadaki örneklem grubu 113 öğretmen ve 133 çocuktan oluşmaktadır. Daha büyük bir örneklem grubuyla çalışılarak elde edilen sonuçların daha genellemeye uygun olması sağlanabilir.
- Farklı lokasyonlarda tekrarlanması: Araştırmanın sınırlı bir bölgede yapıldığı göz önüne alındığında, farklı bölgelerde, şehirlerde veya ülkelerde benzer çalışmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması daha kapsamlı bir analiz sağlayabilir.
- Devam bilgisinin eklenmesi: Çocukların okula uyum düzeyini anlamak için okula devam durumu da önemli bir faktördür. Gelecek çalışmalarda çocukların okula devam bilgilerinin de toplanması, okula uyum üzerindeki etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.
- Farklı gelişimsel yetersizliklere sahip çocukların dahil edilmesi: Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklar genel olarak ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda farklı gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların da dahil edilerek, gruplar arasında okula uyum puanlarının nasıl farklılaştığına dair daha ayrıntılı bir analiz yapılabilir.
- Pandemi koşullarının dikkate alınması: Bu çalışma pandemi döneminde yapılmıştır ve çocukların okula devam zorunluluğu olmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle, pandemi sonrası normal dönemlerde yapılan çalışmalarla karşılaştırmalar yapmak, pandeminin okula uyum üzerindeki etkisini anlamak açısından önemli olabilir.

Sonuç olarak bu araştırma önemli verilere ve bulgulara sahip olsa da daha geniş örneklem grupları ve farklı değişkenlerin dikkate alındığı çalışmalarla desteklenerek alanyazına daha fazla katkı sağlanabilir. Ayrıca, farklı bölgeler ve zaman dilimlerinde yapılan çalışmaların sonuçları birleştirilerek, çocukların okula uyum süreçlerinin daha kapsamlı ve kapsayıcı bir şekilde anlaşılması mümkün olabilir.

## Kaynakça /Reference

- Akçamete, A. G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (313-359). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Aksoy, F. (2018). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 91-105.  
<https://doi.org/10.7822/omuefd.415252>
- Arabacıoğlu, B., & Kahraman, P. B. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Bakkaloğlu H. & Sucuoğlu B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *Elementary Education Online* 17(2), 580-595.  
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906>
- Balta, R. G. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin covid 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Berber, S. S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164. <https://doi.org/10.1177/0734282906296406>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(5), 322-339. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.5.322>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschuere, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Cohen, J. W. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., & Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Döğer, S. S., & Kılınç, F. E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların Kovid-19 pandemisinde ev karantinası yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs.). SAGE Publications Inc.
- Frankel, E. B., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.  
<https://doi.org/10.1177/1096250610379983>
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi: Fatih ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi
- Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: The role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment*. [Doktora tezi]. Northern Illinois University

- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay-Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346917>
- Gülay-Ogelman, H. G., Güngör, H., & Göktaş, İ. (2021). COVID-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(1), 11-24.
- Gürkan, T., (2013). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.) *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 29- 79). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzelyurt, T., Erol, S., Kahraman, A., Temel, L. & Şavluk, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğa İlişkin Görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 3 (1), 23-30.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003>
- Hausken, E. G., & Rathbun, A. H. (2002, April 1-5). *Adjustment to kindergarten: Child, family, and kindergarten program factors*. [Oral presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Haymes, L. K., Fowler, S. A., & Cooper, A. Y. (1994). Assessing the transition and adjustment of preschoolers with special needs to an integrated program. *Journal of Early Intervention*, 18(2), 184-198. <https://doi.org/10.1177/105381519401800206>
- Hsiao, M. N., Tseng, W. L., Huang, H. Y., & Gau, S. S. (2013). Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: The moderating roles of age and gender. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 254-265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.001>
- Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144>
- Kahraman, P. B., Tuba, Ş. E. N., Alataş, S., & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431421>
- Kamper DeMarco, K. E. (2016). *The influence of friendships on aggressive behavior in early childhood: Examining the interdependence of aggression* [Doktora tezi]. New York University
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayın
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kerem, E. & Cömert, D. (2006). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5-to-7-year period: Predicting children's school adjustment during the transition to grade school. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The age of reason and responsibility* içinde (pp. 363-386). University of Chicago Press.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and programs. In P. K. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Blackwell.

- McIntry, L., Blacher, J. & Baker, B. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), s. 349-361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Retrieved October 8 ,2021 from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.html>
- Meehan, B. T., Hughes, J. L., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145- 1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5)
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34 (1), 43-57. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4)
- Stormshak, E. A., & Bierman, K. L. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10(3), 451-467. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001692>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). Pearson Education, Inc.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Dergileri*, 18 (2), 395-420.
- Uzuner, N. & Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(380):20-29.
- Von Klitzing, K., Kelsay, K., Emde, R. N., Robinson, J., & Schmitz, S. (2000). Gender specific characteristics of 5-year-olds' play narratives and associations with behavior ratings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1017-1023. <https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00017>
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.55208>
- Yoleri, S. ve Tanuş, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The preschool period is one of the most significant and influential stages in human life, encompassing the period from birth to the start of primary education, including the age of commencing primary school (Oktay, 1999; Taner & Başal, 2005; Kerem & Cömert, 2006). Preschool education represents the initial stage of education and aims to enhance children's readiness for primary school and ensure equality of opportunity for children with varying levels of readiness (Güzelyurt et al., 2019). In this context, the concept of adaptation comes to the forefront. Adaptation refers to an individual's capacity to establish and maintain a healthy and balanced relationship with their environment and sustain this balance consistently. From the moment of birth, individuals become a part of various social environments and strive to adapt to these surroundings. These adaptation attempts primarily commence within the family environment and later become more pronounced in schools, which serve as the child's second social setting (Kahraman et al., 2018). Therefore, preschool education not only helps children develop their social, emotional, and academic skills but also serves as an essential stepping stone for their future participation.

Readiness refers to a child's ability to develop the skills and capacities required for adaptation and plays a vital role in their life (Doğan et al., 2008). Adaptation is an individual's capacity to establish and maintain a healthy and balanced relationship with their environment. Humans are born into various social settings and strive to adapt to these environments. School adaptation, a concept uniting the harmony between a child's characteristics and those required in school life, is influenced by factors such as the child's attitude towards school, emotional experience, academic success, and school participation level (Ahmad & Kahan, 2016; Kaya, 2014; Önder & Gülay, 2010; Spencer, 1999). Children with special needs are a crucial group with significant school adaptation challenges. The COVID-19 pandemic has potentially exacerbated school adaptation issues, especially during the preschool period for individuals with special needs. However, limited studies explore school adaptation among children with special needs during the pandemic. Existing research has investigated aspects like age, school starting age, gender, and behavioral problems. This study aims to determine the school adaptation levels of children with special needs who began preschool education during the COVID-19 pandemic, focusing on the following questions: 1- What is the level of school adaptation among children? 2- Is there a relationship between the students' age, start of education, and school adaptation? 3- Do the school adjustment behaviors of students differ significantly by gender?

### 2. METHOD

A descriptive-relational survey model was employed to examine the correlations between school adjustment levels, age, starting education age, and gender. The sample comprised 113 teachers from Istanbul province, working in special education and independent kindergartens. Participants were selected through a convenience sampling method (Büyüköztürk et al., 2008). Of the participant teachers, 86.5% are female, and 13.5% are male. The study includes a total of 133 children, with 49 of them being girls and 84 of them being boys. The ages of the children range from 36 months to 84 months. The study utilized the Demographic Information Collection Form and the School Adaptation Teacher Rating Scale Short Form (OSAS-SRS-SF), developed by Betts and Rotenberg (2007) and adapted by Bakkaloğlu and Sucuoğlu (2018). Data were gathered using an online form and were checked for normal distribution and outliers. Pearson and Spearman correlation analyses were conducted, as appropriate (Field, 2009), and the Mann-Whitney U Test compared groups (Field, 2009).

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study first analyzed internal consistency, yielding  $\alpha=.91$  for the total score,  $\alpha=.90$  for the SD subscale, and  $\alpha=.84$  for the SCI subscale. Descriptive evaluations of subscales and total scores were based on 25% percentiles. Most participants' school adaptation scores were below average. Similarly, scores for the Classroom Participation subscale were relatively low. However, the Positive Orientation subscale had a

27% density in the 76-100% range, indicating some high scores. Relationships between the age of children with special needs, the starting age of education, the duration of special education per week, and various scale scores were explored. A positive correlation was found between total scale scores and child age ( $r=.20$ ,  $p<.05$ ), as well as class participation scores ( $r=.19$ ,  $p<.05$ ). A negative correlation emerged between the Positive Orientation subscale and the starting age of special education ( $r=-.19$ ,  $p<.05$ ), suggesting that earlier special education is linked to higher positive orientation. These findings align with literature suggesting that self-regulation, cooperative participation, and general adjustment improve with age (McIntry et al., 2006; Kaya & Akgün, 2016; Gülay-Ogelman & Erten-Sarıkaya, 2013).

No significant gender differences were found in school adaptation levels, which corresponds with some literature (Gülay-Ogelman et al., 2021; Çıkrıkçı, 1999; Yoleri, 2014) but contradicts other studies (Birch & Ladd, 1997; Kaya & Akgün, 2006; Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018). These disparities may be influenced by the data source and disability types. Recommendations include expanding early intervention services, conducting varied studies with different variables, designing research with diverse sample groups and regions, and including a variety of disability groups.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 147315

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada üç yazar yer almaktadır. Araştırmaya 1. Yazar %60, 2. yazar %30 ve 3. yazar %10 katkı sağlamıştır. Araştırmacıların katkıda buldukları başlıklar şöyledir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

Yazar 3: Veri analizi, raporlaştırma, araştırmanın yayına hazırlanması.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 233–251. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1334264>

### Ders Çalışma Süresi ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki: Sınav Kaygısının Düzenleyici Rolü \*

The Relationship Between Study Time and Exam Success: The Moderating Role of Test Anxiety

Yeliz YAZICI DEMİR<sup>1</sup> , Abdullah ATLI<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 28.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışmada, ders çalışma süresi ve sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolü incelenmiştir. Kesitsel bir tasarım kullanılan çalışmada 719 lise son sınıf öğrencisine ( $M_{yaş} = 17.71$ ) ulaşılmıştır. Veri toplama araçları olarak Sınav Kaygısı Ölçeği ile demografik bilgi ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca düzenleyicilik rolünü araştırmak üzere katılımcıların en son girdikleri deneme sınavından aldıkları puanlar ve son altı ayda kaç dakika ders çalıştıkları ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılırken, düzenleyicilik ilişkisini test etmek amacıyla Process Macro model 1 kullanılmıştır. Sonuçlar, ders çalışmaya ayrılan süre ile sınav başarısı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ve bu ilişkinin sınav kaygısı tarafından düzenlendiğini göstermektedir. Ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki bu pozitif ilişki sınav kaygısı düşük olanlarda daha yüksektir. Sınav kaygısı yüksek olan adayların daha az ders çalışma süresi olduğu ve bu durumun da dolaylı olarak sınav başarısını etkilediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında üniversiteye hazırlanan adayların, zaman yönetimi becerileri, kaygı ile baş etme becerilerine yönelik stratejiler tartışılmış ve literatür ışığında adaylara, öğretmenlere, anne-babalara ve ileride bu konuda yapılabilecek araştırmalar ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Çalışma Süresi, Sınav Başarısı, Sınav Kaygısı, Lise Son Sınıf Öğrencileri

&

**Abstract:** This study examines the moderator role of test anxiety in the relationship study time and exam success was examined. The reserachers of the study with a cross-sectional design reached 719 high school students ( $M_{age} = 17.71$ ). Test Anxiety Scale and demographic information scale were used as data collection tools. In addition, to investigate the moderator role, additional information was collected on participants' scores on the last practice exam they took and the number of minutes they studied in the last six months. While SPSS program was used in the analysis of the data, Process Macro model 1 was used to test the moderator role. The results show that there is a positive relationship between time spent studying and exam success, and that this relationship is regulated by exam anxiety. This positive relationship between study time and exam success is stronger for individuals with low test anxiety. It can be seen that candidates with high test anxiety spend less time to study which has an indirect effect on test success. In the light of the results obtained, strategies for time management and coping skills for candidates preparing for university were discussed. Suggestions were made for candidates, teachers, parents and future research on this topic in the light of the literature.

**Keywords:** Study Time, Exam Success, Exam Anxiety, High School Seniors.

**Atıf/Cite as:** Yazıcı Demir, Y. & Atli A (2024), Ders çalışma süresi ve sınav başarısı arasındaki ilişki: sınav kaygısının düzenleyici rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 233-251. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1334264](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1334264)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* (Gerekli ise) Seminer çalışması olarak sunulan araştırma sonuçları referans alınarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Yeliz YAZICI DEMİR, Sinop Üniversitesi, [yyazici@sinop.edu.tr](mailto:yyazici@sinop.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8277-9246

<sup>2</sup> Prof. Dr. Abdullah Atli, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [abdullah.atli@inonu.edu.tr](mailto:abdullah.atli@inonu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7504-484X

## 1. GİRİŞ

Üniversite giriş sınavları tüm Türkiye’de hem ortaöğretim son sınıf öğrencilerini hem de onlara yıllarca emek veren gerek öğretmen gerekse ailelerini yakından ilgilendirmektedir. İyi bir hayata başlarken iyi bir üniversiteden mezun olmanın avantajına sahip olmak amacıyla sınava giren tüm öğrenciler uzun yıllar boyunca yoğun çabalar göstermektedir. Bu yıllar süren çalışmanın öğrenciler üzerinde çeşitli psikolojik etkileri mevcuttur. Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de iyi bir eğitim hayatına giden yolda ulusal sınavlardan alınan yüksek puanlar belirleyicidir (Hatipoğlu, 2016). Bu sınavlar aracılığı ile adaylara bilgileri ve becerileri doğrultusunda iyi bir üniversiteye yerleşme olanağı tanınmaktadır (Keskiner & Gür, 2023). Ne var ki, sınava hazırlık süreci sadece üniversiteye yönelik değildir. Adayların ilköğretimde ve ortaöğretimde de çeşitli sınavlar yoluyla bir üst kademedeki eğitime geçmesi sürecinde de sınavlar belirleyicidir (Genç & Şanlı, 2023; Özdemir, 2002). Her bir eğitim kademesi geçilirken yapılan sınavlarda adayların korkulu rüyası olarak görülen (Keleş, 2023) üniversite sınavı, en zorlu ve en uzun hazırlık yapılan sınavdır. Bazı adaylar, tüm eğitim hayatlarını üniversite sınavına göre odaklayıp hazırlanırken (Geisinger, 2023; Zeng, 1995), bazıları ise lise son sınıfta okulun yanında dershaneye giderek sınav başarılarını arttırmaya çalışmaktadır (Atli & Gür, 2022; Ogawa vd., 2023). Hatta bazı adaylar tüm bunlara ek olarak özel dersler almaktadır (Korhan vd., 2021). Bütün bu süreç, adayların sınava hazırlanmak için çok çalışmaları gerektiğini göstermektedir. Bu çabanın altında ise adaylar hem kendi hem de çevresindekilerin beklentileri ve diğer nedenler sebebiyle kaygı yaşayabilmektedir (Albulescu vd., 2023; Başol & Zabun, 2014; Jones vd., 2022; İşgör, 2016). Sınavlarda iyi bir puan almak özellikle üniversite giriş sınavları gibi meslek seçimi ve sonraki yaşamı etkileyen belirleyici bir sınavda iyi puan almak aileler ve öğretmenler kadar öğrenciler için de önemlidir. Bu etkinin farkında olan öğrencilerin eğitim hayatlarını sınava göre düzenledikleri ve bu sürecin de uzun soluklu bir çaba olduğu görülmektedir. Çalışmalar bir amaç uğrunda gösterilen çabanın koyulan hedeflere ulaşmada etkili olduğunu doğrulamaktadır (Etherton vd., 2022). Ders çalışmaya ayrılan sürenin öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu sonucuna varılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre; öğrenme zamanı gerektiren (Doumann vd., 2011), net bir odak noktası olan ve sistematik bir çalışma düzeni dahilinde yürütülmelidir (Liu, 2022). Ancak üniversiteye giriş sınavında aynı çabayı gösteren bireylerin farklı sonuçlar aldıkları bilinmektedir. Literatürde sınav başarısını etkileyen zekâ (Alloway & Alloway, 2010), cinsiyet (Alos vd., 2015), ailenin sosyo-ekonomik durumu (Engin-Demir, 2009; Sirin, 2005) gibi pek çok değişken vardır. Yine de akademik başarıyı tek başına bir değişkenin etkilediğini söylemek mümkün değildir (Engin-Demir, 2009). Bu değişkenlerle birlikte öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları sürenin de başarıyı etkilediği bilinmektedir. Ders çalışmaya ayrılan sürenin literatürdeki yeri diğer değişkenlere oranla oldukça azdır. Bu çalışmada, ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki ilişki sınav kaygısının düzenleyici etkisi üzerinden incelenmiştir.

### 1.1. Ders çalışma süresi ve sınav başarısı arasındaki ilişki

OECD raporunda zorunlu eğitim kapsamında 15 yaşındaki öğrencilerin derse ayırdıkları ortalama sürenin 939 saat olduğunu; ancak öğrencilerin başarılarında ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir (Gromada & Shewbridge, 2016). Raporda, öğrenci başarısının tespit edilmesinde öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlara alternatif olarak Carroll (1963) tarafından oluşturulan öğrenme derecesi formülü bulunmaktadır. Bu formül Şekil 1’de verilmiştir:

$$\text{Öğrenmenin derecesi} = \frac{(\text{Öğrenmeye ayrılan zaman}) * (\text{Öğrenme çabası ile geçen süre})}{(\text{Öğrenmek için ihtiyaç duyulan zaman}) * (\text{Verilen bilginin kailtesi} * \text{Anlama yeteneği})}$$

#### Şekil 1 Carroll Öğrenme Derecesi Formülü

Şekil 1’de Carroll’ın Öğrenme Derecesi Formülü yer almaktadır. Bu formüle göre, diğer her şey eşit olduğunda, öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları zamanı artıranın daha iyi akademik performansla yol açmaktadır ve sonuç olarak, eğitim süresinin miktarına karar vermenin politika yapıcılar için önemli bir kriter olduğunu öne sürmektedir. Başarıyı yakalamak için gereken zekâ, sosyoekonomik durum, gidilen okulun kalitesi her bir öğrenci için eşit olsa bile asıl önemli ve etkili faktörün: öğrenmeye adanmış zaman

dilimi olduğu görülmektedir. Bu fikir daha sonra Berliner'in (1975) akademik çalışmalara ayrılan süreye odaklanması ile literatürdeki yerini almıştır.

Diğer yandan Berliner (1975) akademik başarıda ders çalışmaya ayrılan süre ile ilgili farklı bir tanım öne sürmüştür. Berliner'in (1975) tanımladığı "akademik aktif süre" (academic engaged time), öğrencinin öğrenme ya da akademik becerileri edinmeye ayırdığı süre anlamına gelmektedir. Akademik aktif süre, daha çok formal ortamlarda gerçekleşen ve öğretmen denetiminde yapılandırılmış aktiviteleri kapsayan bir süreçtir. Oysaki, ders çalışma süresinin sadece okullarda yürütülen denetimli ve yapılandırılmış aktivitelerle sınırlamak mümkün değildir (Gayef vd., 2017). Resnick'e (1987) göre öğrenme sadece okulda değil aynı zamanda okul dışında da formal ve/ya informal yollarla devam etmektedir. Hangi yol tercih edilirse edilsin ders çalışmaya ayrılan sürenin akademik başarıyı arttırdığına dair yaygın bir kabul vardır (Bellei, 2009; Congdon vd., 2014). Bir konuda yeterli olmak için ne kadar çaba harcanmasına dair net bir bilgi bulunmamaktadır. Bir bilginin öğrenilmesi için gereken süreye dair yöntem ve tekniklerin yer aldığı Bilgi İşlem Kuramına göre kısa süreli bellekte yer alan bilgilerin uzun süreli belleğe geçişinde en temel faktör tekrar ve kodlama süreçleridir (Atkinson & Shiffrin, 1977). Çalışma süresinin içinde ne kadar çok tekrar ve kodlama yer alırsa bilginin anlamlandırılması ve hatırlanması o kadar kolay olacaktır. Çalışılan sürenin artması bu işlemlerin daha sık yapılmasına olanak sağlayacaktır ve bu sayede de daha iyi bir öğrenme gerçekleşecektir. Öğrenmenin artması için gerekli olan bu sürenin ne kadar olduğuna dair en popüler görüş Gladwell'e (2019) aittir. Oldukça popüler olan Gladwell'in bir konuda uzman olmak için "10.000 saat kuralı", müzisyenler ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu kurala göre bir konuda uzman olmak istiyorsanız, pratik yapmalısınız, çaba harcamalısınız, zaman harcamalısınız düsturuna dayanmaktadır. Bu bireysel çaba, formal olarak okullarda, resmi eğitim kurumlarında öğrenciye dayatılan ödev ve zorunluluklardan daha etkilidir (Obermeier vd., 2023). Ders çalışmaya ayrılan zamanın öğrenmenin en temel girdilerinden biri olarak tanımlanmasının bir örneğini ise Stinebrickner ve Stinebrickner (2008) araştırmasında görülmektedir. 210 öğrenciyi yıl boyunca inceleyen araştırmacılar ders çalışmaya ayrılan ekstra bir saatin (60 dk.) öğrencilerin genel not ortalamasında 0.36 puan artış sağladığını tespit etmiştir. Ders çalışmaya ayrılan sürenin fazla olması, başarının garantisi değildir. Damianov vd. (2011) ders ayrılan sürenin artması ile öğrencilerin notlarındaki değişimi raporlamıştır. Notları "F" (20) ve "D" (40) seviyesinde olan öğrenciler daha fazla ders çalıştıklarında notlarını "B" (80) seviyesine çıkarmıştır. Diğer yandan notları "B" (80) olan öğrenciler derse ayırdıkları süreyi arttırmalarına rağmen notlarını "A" (100) olarak yükseltememiştir. Bu araştırma zaten başarısı yüksek olan, ya da çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin ekstra çaba harcadıklarında ciddi değişimlerin olmadığını göstermektedir (Calafiore & Damianov, 2011).

## 1.2. Sınav kaygısının düzenleyicilik rolü

Sınavlarda iyi not alma, akademik başarı ve başarısızlık hakkındaki düşünceler, endişeler öğrenmeyi etkiler (Schunk vd., 2011). Sınav kaygısı, sınavın iyi geçmesini engelleyebilir; çünkü heyecan düzeyinin yüksek olması en iyi standardın yakalanmaması demektir (Hamilton vd., 2021). Diğer yandan yaşanan kaygı her zaman kötü değildir ve doğru miktarda kaygının yaratıcılığı tetiklediği görülmektedir (Cox vd., 2018). Sınav kaygısı, öğrencilerin iyi performans gösterme yeteneklerini büyük ölçüde engelleyen ve sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini ve kendileri ve okul hakkındaki duygularını olumsuz yönde

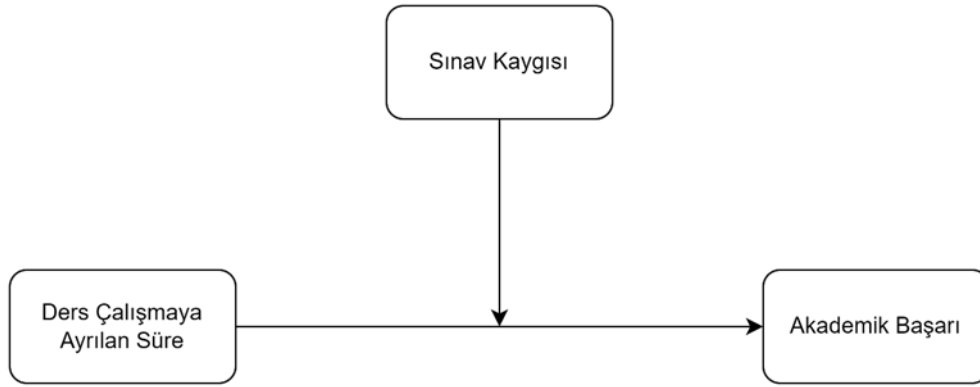
etkileyen, sınav sırasında aşırı düzeyde stres, sinirlilik ve endişe” olarak tanımlanan en az 70 yıllık bir araştırma külliyatına sahiptir (Salend, 2012).

Sınav kaygısını açıklamaya yönelik yapılan teorik açıklamalardan ilki performans üzerinde etkili girişim modelidir (Pekrun vd., 2023; Seipp, 1991). Diğeri ise sınav kaygısının başarıyı etkilediği iddia edilen, sınavı bekleyiş, sınava hazırlanma, sınav olma ve sınava tepki basamaklarından oluşan öğrenilmiş açık modeldir. Girişim modelinde temel alınan psikoanalitik kuramlarda, sınav kaygısının ket vurucu etkisi ağırlıklı olarak yer alırken; öğrenme temelli kuramlarda ise kaygının güdüleyici rolü ön plandadır (Başarır, 1990). Sınav kaygısı literatüründe sürekli kaygı ve durumluk kaygı sınıflaması yapılsa da (Çetin & Ceyhan, 2017), öğrenciler üniversite sınavına tüm sene boyunca hazırlandıkları için sınav kaygıları süreklilik göstermektedir. Ayrıca sınavın olduğu gün, kaygının en yoğun yaşandığı zaman dilimidir. Bu nedenlerle yaşanan bu kaygıların sınav kaygısında etkili olduğu söylenebilir. Chapell vd. (2005) sınav kaygısını sürekli kaygı biçimi olarak ele almış ve sınav kaygısının düşük akademik performansla, zihinsel ve fiziksel durumun bozulmasıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kaygı düzeyi baş edilemeyecek bir seviyede olduğunda eylemsizlik ortaya çıkmaktadır (Chapell vd., 2005). Yani kaygısı yüksek olan öğrenciler ders çalışmaktan kaçınmaktadır. Diğer yandan kaygı düzeyi düşük olan öğrenciler öğrenme materyaline daha iyi odaklanmaktadır. Daha iyi odaklanan öğrenciler, daha çok bilgiyi kavrayabilecek ve bu durum onların özgüvenlerini arttıracaktır. Bu sayede de öğrencilerin akademik başarıları da artacaktır (Wu vd., 2023).

Türkiye’de üniversite giriş sınavına yönelik literatür incelendiğinde, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği ilk çalışma Başarır’ a aittir (1990). Başarır araştırmasında, akademik başarı değişkenini üniversite giriş sınavından alınan yüksek puan olarak değerlendirmektedir. Sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirtmektedir. Takip eden yıllarda, akademik başarı, benlik saygısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Suner (2000) sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Yine Bochis ve Florescu (2018) sınav kaygısının öğrencilerin aile ve arkadaşlık ilişkilerinin yanı sıra akademik hayatlarını da olumsuz yönde etkilediğini, özellikle sosyal çevrenin sınava yönelik algısının sınav kaygısındaki farkın kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan araştırmalara göre sınav kaygısının daha geniş sonuçları olabilmekte ve öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini de etkileyebilmektedir (Németh & Bernáth, 2022).

Ulusal ve uluslararası seviye tespit sınavları ve yerleştirme sınavları öğrencilerin bazen bir yılını bazen de tüm eğitim hayatını şekillendiren bir yapıya sahiptir. Morosanova & Fomina (2017) yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin Rusya’da yapılan ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) benzeri bir sınav olan Birleştirilmiş Devlet Sınavı’nda (Unified State Exam- BDS/ USE) daha düşük sonuçlar elde ettiğini raporlamaktadır. Benzer sonuçlara Japonya’da (Rappleve & Komatsu, 2018) ve Kore’de (Lee & Larson, 2000) de rastlanmaktadır. Sınav kaygısını öğrencilerin bakış açısıyla değerlendiren Çırak (2016), öğrencilerin üniversite giriş sınavına yönelik duygularının kaygının boyutları olan panik, endişe, umutsuzluk ve çaresizlik olduğunu bulgulamaktadır. Benzer sonuçlara 1988-2018 yılları arasındaki literatürü inceleyen Von der Embse vd. (2018) de ulaşmış ve sınav kaygısının sınav sonuçları üzerinde negatif etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Türkiye’de yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nın (YKS) daha iyi bir hayat yolunda önemli bir etken olduğu göz önüne alındığında, sınav kaygı seviyesinin sınav anına kadar sürekliliği olan ve sınav günü en üst kaygı seviyesinde yaşanan bir deneyim olduğu söylenebilir (Atli & Gür, 2022; Otaç, 2019). Literatür ışığında sınav kaygısının yüksek olmasının bireyin

gerçek akademik hedeflerine ulaşma yolunda engel teşkil ettiği söylenebilir (Tsegay vd., 2019). Karar verme ve dikkatle bağlantılı olan aln korteksi ve uzun süreli bellekle bağlantılı olan hipokampus, kaygı ve stres tarafından en çok etkilenen alanlardır (Putwain & Von der Embse, 2020; Sohail vd., 2020). Bu sebeple yüksek düzeyde kaygılı olan insanların ele alınan görev ve odaklanmaları ya da yeni bilgileri kavramaları zordur (Kelly vd., 2014). Kaygı anında insanlar zihinsel esnekliklerini kaybeder ve bu aşına oldukları problemlerle karşılaştıklarında bile bu problemleri yeni ve yaratıcı yollarla çözmekte zorlandıkları anlamına gelir (Alloway, 2013). Sınav kaygısının yüksek olduğu zamanlarda bilgiyi geri çağırarak kaygının az olduğu zamanlarda, özellikle otomatikleştirilmemiş bilgileri ararken daha zordur (Maloney vd., 2014). Bu bilgilerden yola çıkarak sınav kaygısının, öğrencilerin ders çalışmaları sırasında odaklanmalarını tamponladığı, gerçek performanslarını göstermenin önünde engel olabileceği görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyici bir rolü olduğu; kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav performanslarının daha düşük olabileceği öngörülmektedir.



**Şekil 2.** *Hipotetik Model. Ders çalışmaya ayrılan süre ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolü*

#### 1.4. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, ders çalışmaya ayrılan süre ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolünü incelenmiş ve aşağıda yer alan hipotezler test edilmiştir:

Hipotez 1: Ders çalışmaya ayrılan süre ile sınav başarısı pozitif yönde ilişkilidir.

Hipotez 2: Sınav kaygısı, sınav başarısı ile negatif yönde ilişkilidir.

Hipotez 3: Ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki pozitif ilişkiyi, sınav kaygısı düzenleyecektir. Şöyle ki, ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki pozitif ilişki, sınav kaygısı yüksek olan katılımcılarda daha zayıf, sınav kaygısı düşük olan katılımcılarda ise daha yüksek olmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın önemi

Bu araştırmada ders çalışmaya ayrılan süre belirlenirken öğrencilere son 6 ayda üniversite sınavına hazırlanmak için bir günde kaç saat ders çalıştıkları sorulmuştur. Verilen cevaplarda ders çalışmaya ayrılan sürenin başarıda etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin üniversiteye giriş deneme

sınavlarından aldıkları puanlar değerlendirilmiştir. Deneme sınavları, öğrencilerin çalışmalarının ne kadar etkili olduğunu ve ne kadar ilerleme kaydettiklerini görmelerini sağlayarak, gerçek sınav öncesinde hazırlık yapmalarını sağlayan değerli bir araçtır (Riehl, 2023; Ukpong & George, 2013). Bu sınavlar, öğrencilerin eksik kaldıkları konuları belirlemelerine (Ha vd., 2022; Özdemir & Gelbal, 2016), eski konuları yeniden hatırlamalarına (Carini vd., 2006) ve asıl sınava hazırlanırken potansiyel problemlere karşı hazırlıklı olmalarına yardımcı olur ("Deneme Sınavları "Gerçek Sınavların" Provasıdır," 2022; Rieger vd., 2022). Üniversiteye giriş sınavının bir provası olarak kabul edilen deneme sınavları, gerçek sınavda yaşanabilecek kaygıları azaltmaya da yardımcı olabilir (Bean vd., 2003; Roediger vd., 2011; Gökçe, 2018). Bilgi İşleme Kuramına göre, deneme sınavları, öğrenilen bilginin tekrarlanmasını sağlayarak, öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesini sağlayabilir. Bu kurama göre, öğrenme süreci, duyuşsal kayıt, bellek ve bilişsel süreçlerin bir arada çalışması ile gerçekleşir (Atkinson & Shiffrin, 1977). Literatürde kaygının başarı ile ilişkisini inceleyen araştırmalara ek olarak kaygı düzenleyicilik rolü ve ders çalışma süresinin başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Von Der Embse vd. (2018) tarafından 238 çalışmayı içeren bir meta-analiz çalışması, sınav kaygısının eğitim performansı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yüksek kaygılı öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında düşük puan aldığı ve genel ağırlıklı not ortalamalarında da düşmeye sebep olduğu belirlenmiştir. Kaygısı yüksek olan öğrenciler ders çalışmaktan kaçınmaktadır (St Clair-Thompson, 2014). Ders çalışmaya çalışsalar bile odaklanmada problem yaşamakta, duyuşsal ve bilişsel süreçlerini etkin bir şekilde kullanamamaktadır. Bu çerçevede, sınav kaygısı ve ders çalışmaya ayrılan sürenin akademik başarı üzerinde etkili değişkenler olduğu düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada sınav başarısı ile ders çalışma süresi arasındaki ilişki ve bu ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolü araştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda kesitsel bir tasarım tercih edilmiş ve hedef kitleye amaca uygun olarak belirlenen anketler uygulanmıştır. Araştırma verileri 2022 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin yanında bu ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolünü test etmek amacıyla toplanan verilere, IBM SPSS 23 istatistik yazılımında PROCESS Macro yöntemi uygulanmıştır (Hayes, 2017). Çalışmanın dolaylı etki analizinde %95 güven aralığı ile 5,000 yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve aracılık analizlerinde, dolaylı etkiler %95 güven aralığında sıfırı kapsamaması durumunda anlamlı olarak tanımlanmıştır. Ölçekler yoluyla toplanan verilerde sınav başarısı ile ders çalışma süresi arasındaki ilişkinin yanı sıra, sınav başarısını etkilediği düşünülen sınav kaygısının düzenleyicilik rolünü de araştırmak için PROCESS Macro'nun (Hayes, 2017) model 1'i kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Üniversitenin Bilimsel Etik İnceleme Kurulundan onay alındıktan sonra 2022 yılı bahar döneminde araştırmanın veri toplama araçları uygulanmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İlk etapta Türkiye'nin doğu illerinden birinde öğrenim görmekte olan toplam 929 katılımcıya ulaşılmıştır. Ancak toplanan anketlerin bir kısmında tekrarlı verilerin olması ve bir kısmının da eksik olması sebebiyle anketlerin 210'u analiz sürecine dahil edilmemiştir. Çalışmaya katılan 719 lise öğrencisinin yaşları 17 ile 19 arasında değişmekteydi. (Yaş<sub>aralığı</sub> = 17 - 19, Ort<sub>yaş</sub> = 17.71, SS<sub>yaş</sub> = .60). Öğrencilerin 449'u (%62.4) kadın, 270'i (%37.6) erkekti. Katılımcıların hepsi araştırmanın yürütüldüğü ildeki merkez liselerde eğitim görmekteydi.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Totan ve Yavuz (20110) tarafından yapılan "Sınav Kaygısı Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

### 2.3.1. Sınav Kaygısı Ölçeği

Ölçek Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiştir. Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek ortaokul ve lise öğrencilerinin sınav kaygısını ölmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek 1'den (Asla Doğru Değil) 5'e (Daima Doğru) kadar puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, tek bir boyutta 11 madde olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı lise öğrencileri için .91 bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar neticesinde öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri belirlenirken puan aralıkları şu şekildedir: Düşük düzey sınav kaygısı: 11.0-25.0 puan aralığı, Orta düzey sınav kaygısı: 26.0-40.0 puan aralığı, Yüksek düzey sınav kaygısı: 41.0-55.0 puan aralığı. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılığının bulunması için cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve .85 bulunurken, ölçeğin geçerliği için hesaplanan DFA analizinde ölçeğin bütün maddelerinin anlamlı ve uyum indekslerinin iyi olduğu görülmektedir ( $\chi^2:79.3$ ,  $df:44$ ,  $\chi^2/df:1.8$ ,  $RMSEA:0.034$ ). Örnek madde: "Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır." Ölçekten alınan yüksek puanlar sınav kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerinin daha önceki çalışmalarda yeterli olduğu görülmektedir ( $\alpha = .89$ ; Totan, 2009). Sınav kaygısı ölçeği mevcut çalışmada iyi bir güvenilirliğe ( $\alpha = .90$ ) sahip olduğu görülmüştür (Gore, 2006).

### 2.3.2. Demografik Bilgi Formu

Geliştirilen Demografik Bilgi Formu ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf gibi sosyodemografik özellikleri toplanmıştır. Ayrıca üniversiteye giriş için girdikleri en son denemede aldıkları son sınav puanları ve son altı ayda ortalama kaç dakika ders çalıştıkları ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin önce Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. SPSS'de yapılacak işlemler verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine göre değiştiği için normal dağılıma bakılmıştır. Bu nedenle ilk olarak verilerin "doğrusallık" ve "normallik" sayıtlarını etkileyecek uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla Mahalanobis uzaklık değerleri ( $\chi^2$ ) hesaplanmış ve ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.5$  değerleri arasında olması normal dağılıma kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin analizine Tablo 1'den ulaşılabilir. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, düzenleyici rolünü test etmek Process Makro (Model 1) uygulamasından yararlanılmıştır. Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS Process Makro uygulaması (Model 1) ile düzenleyicilik rolü testi gerçekleştirilmiştir. Bu modelde düzenleyici değişken (W), bağımsız değişkenin (X) etkisini bağımlı değişkene (Y) ulaştıran bir değişken olarak ifade edilebilir. Araştırma modelinde düzenleyici değişken (W) sınav kaygısı, bağımsız değişken (X) ders çalışmaya ayrılan süre ve sonuç değişkeni (Y) ise akademik başarı olarak kurgulanmıştır. Kurguya ait modelin ayrıntısına Şekil 2.'den ulaşılabilir.

**Tablo 1.**

*Ortalamalar, Standart Sapma, Puan Aralıkları, İç Tutarlılık Katsayıları ve Değişkenlerinin Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	M	SD	Aralık	$\alpha$	Çarpıklık	Basıklık
1. SSP*	-			301	71	100-477		-.179	-.370
2.DÇS (dk)**	.42**	-		242	130	0-720		.450	.239
3.Sınav Kaygısı	-.11**	-.02	-	38	10.24	11-55	.90	-.323	-.614

\*p < .05; \*\*p < .001. n = 719

\*SSP: Son Sınav Puanı; \*\*DÇS: Ders Çalışmaya Ayrılan Süre



## 2.5. Araştırmanın etik izni

Araştırma süresince ölçme araçları açık kaynak paylaşım sitesi olan TOAD'dan alınmıştır. Ayrıca ölçekleri uygulamak amacıyla gerekli etik kurul izinleri alınmıştır ve katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Mevcut araştırma süresince "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmaya katılanlar gönüllü onam formunu imzalayarak anketleri cevaplamıştır. Çalışmanın etik kurul başvurusu yükseköğretim bünyesindeki üniversitelerden biri olan ve çalışmanın yürütüldüğü bölgedeki üniversitede "XXX Üniversitesi" 12.05.2022 tarihinde 2022/10-18 sayılı karar neticesinde araştırma etiğine aykırı herhangi bir unsur bulunmadığı kararı ile kabul edilmiştir. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2863 numaralı proje ile desteklenmektedir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/10-18

## 3. BULGULAR

Çalışmada toplam 719 veri kullanılmıştır. Veriler, çok değişkenli (VIF değerini ve Mahalanobis) normallik varsayımlarını sağlamıştır (çarpıklık  $< 3$ , basıklık  $> 10$ ; Weston & Gore, 2006). Ortalamalar, standart sapmalar, çarpıklık, basıklık değerleri ve araştırma değişkenlerinin korelasyon katsayıları Tablo 1' de verilmiştir.

Hipotez 1 'de ders çalışma süresi ile sınav başarısı pozitif yönde ilişkili olacağı öne sürülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasında pozitif yönde ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ) ilişki olduğu görülmektedir. Hipotez 2'de sınav kaygısının sınav başarısı ile negatif yönde ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Tablo 1'de sınav kaygısı ile sınav başarısı arasında negatif yönde ( $r = -.11$ ,  $p < .01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, Hipotez 1 ve Hipotez 2'nin desteklendiğini göstermektedir.

### 3.1. Düzenleyicilik analizi

Araştırmada kurulan düzenleyicilik modelleri, IBM SPSS 23 istatistik yazılımında PROCESS macro (Hayes, 2017) kullanılarak test edilmiştir. Bu araştırmanın düzenleyicilik analizlerinde, dolaylı etkiler %95 güven aralığında sıfırı kapsamaması durumunda anlamlı olarak tanımlanmıştır (Hayes, 2017). Şekil 1'de gösterildiği üzere, ders çalışma süresi (X), son sınav puanı bağımlı değişken (Y), sınav kaygısı ise düzenleyici değişken (W) olarak tanımlanmıştır. Verilerin ayrıntılı analizine Tablo 2'den ulaşılabilir.

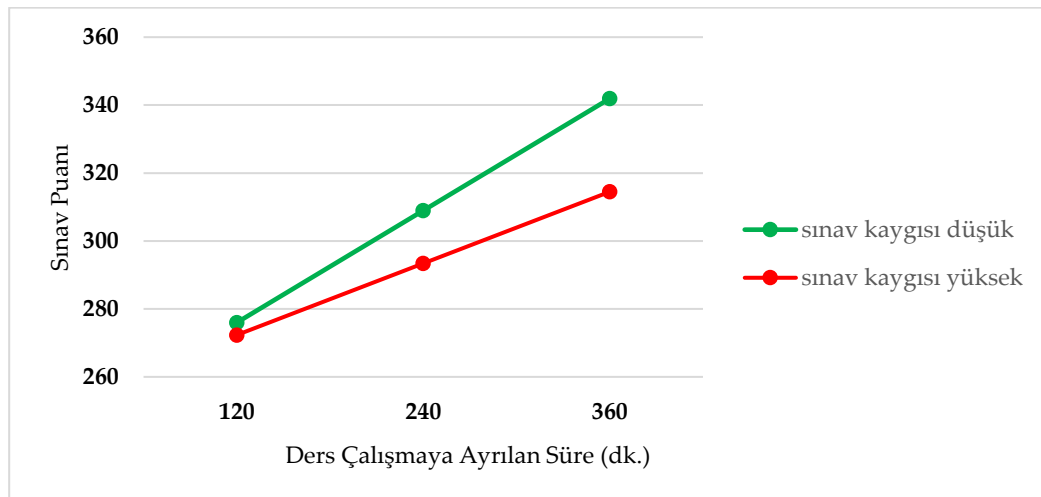
Tablo 2

Ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik etkisi

Değişkenler	Sınav Başarısı		
	<i>b</i>	LLCI	ULCI
<b>Model 1 (Hipotez 2)</b>			
Ders Çalışmaya Ayrılan Süre (X)	.201**	.168	.234
Sınav Kaygısı (W)	-.704**	-1.106	-.280
X*W (Etkileşim)	-.004**	-.007	-.000
R <sup>2</sup>		.250	
<b>Düzenleyicilik Etkisi</b>			
Sınav Kaygısı (Düşük)	.221*	.176	.267
Sınav Kaygısı (Yüksek)	.138*	.088	.187

Not. \*p<.05; \*\*p<.001. n = 719. LLCI = Alt güven aralığı; ULCI = Üst Güven Aralığı. Bootstrap yeniden örnekleme = 5000. Standardize edilmemiş beta katsayıları (b) raporlanmıştır.

Hipotez 3'te ders çalışma süresi ile sınav başarısındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolü olacağı öne sürülmüştür. Ders çalışmaya ayrılan süre ile sınav başarısı pozitif yönde ( $B = .201$ ,  $p < .001$ ) ilişkilidir. Sınav kaygısı ile sınav başarısı negatif yönde ( $B = -.704$ ,  $p < .001$ ) ilişkilidir. Son olarak, bootstrapping yöntemi kullanılarak yapılan düzenleyicilik analizi sonucunda, sınav kaygısının düzenleyicilik etkisi negatif yönde anlamlıdır ( $B = .004$ ,  $SE = .25$ , [BC] 95% CI [-.007; -.000]). Ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının etkisine ilişkin kurulan model varyansın ( $R^2$ ) %25'ini açıklamıştır. Sonuçların gösterimi Tablo 2'de belirtilmiştir. Buna göre sınav kaygısının sınav başarısı üzerindeki etkisi düşük olduğunda ( $b = .221$ , %95 CI [.176, .267],  $p < .01$ ) ve yüksek olduğunda ( $b = .138$ , %95 CI [.088, .187],  $p < .01$ ) da anlamlıdır. Ancak bu etki, grafikte (bkz. Grafik 1) de görüldüğü üzere sınav kaygısının düşük olduğu durumlarda daha güçlüdür.



Şekil 3. Ders Çalışmaya Ayrılan Süre ile Son Sınav Puanı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Düzenleyicilik Rolü

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, ders çalışmaya ayrılan süre ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik rolü araştırılmıştır. Beklenildiği üzere, ders çalışmaya ayrılan süre ve sınav başarısı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sonuçlar literatürdeki bulgular ile de desteklenmiştir (Carroll, 1963; Calafiore & Damianov, 2011). Benzer şekilde sınav kaygısının sınav başarısını negatif yönde etkilediğine ilişkin bulgular da literatür ile uyumludur (Kelly vd., 2014; Salend, 2012; Sohail vd., 2020). Ders çalışmaya ayrılan süre ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyicilik etkisi ile ilgili doğrudan bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Diğer yandan, sınav kaygısının sınav başarısını etkilediğine dair araştırma bulguları vardır (Jones vd., 2023; Salend, 2012). Dolayısıyla araştırmanın son hipotezinden elde edilen bulgu sınav kaygısının sınav başarısında düzenleyicilik rolü ile literatüre katkı sağlamaktadır. Tüm bu bulgular ışığında; araştırma sonuçlarının ders çalışma süresini en verimli şekilde kullanmak ve bu verimliliği etkileyen değişkenlerden biri olan sınav kaygısını en aza indirmenin yolları konusunda kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Araştırma modelinden elde edilen bulgular, Bilgi İşlem Kuramı'nın temel varsayımları ile uygundur. Kurama göre, duyuşal bellekte alınan bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmanın çeşitli yolları vardır. Bunlar; kodlama, tekrar, gruplama ve anlamlandırma gibi tekniklerdir (Atkinson & Shiffrin, 1977). Ders çalışmaya ayrılan sürenin artması ile bellekte ayrıntıları fark etme, bilgiyi kavramsallaştırma, var olan şemaları güçlendirme ve yeni şemalar oluşturma daha etkin olmaktadır (Damianov vd., 2011). Bilişsel süreçlerin gerek deneme sınavları aracılığıyla gerekse konu çalışmalarıyla sürekli ve sistemli tekrarı ile elde edilen akademik başarı öğrencide akademik öz-yeterliliği arttıracaktır (Çırak, 2016; Sohail vd., 2020). Kendine yönelik bu inancının yüksek olması zor durumlarla karşılaştığında baş etme becerisini de geliştirmekte ve bu sayede de kaygı üzerinde kontrol sahibi olabilmektedir (Bochis & Florescu, 2018). Akademik başarıda ders çalışmaya ayrılan sürenin etkisi gerek Carroll'un öğrenme derecesi teorisinde gerekse Gladwell'in 10000 saat kuralında da görülmektedir. Zekâ, sosyoekonomik durum, cinsiyet gibi diğer değişkenlerden bağımsız olarak değerlendirildiğinde de hedefe yönelik gösterilen çabanın başarıya ulaşmada etkili olduğu literatürde de görülmektedir (Stinebrickner & Stinebrickner, 2008).

Akademik başarıyı tek başına ders çalışmaya ayrılan sürenin etkilediğini söylemek yeterli değildir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sınav kaygısı, çalışılan sürenin verimliliği üzerinde etkilidir. Kaygının dengeyi bozmayacak düzeyde olması öğrenmeyi kolaylaştırırken (Wu vd., 2023); çok yüksek ya da çok düşük düzeylerde olması öğrenmeyi engellemektedir (Hamilton vd., 2021). Bu durumda kaygının öğrenme üzerindeki bu etkisinin ders çalışmaya ayrılan süre üzerinde de etkili olduğunu varsayılabilir. Her öğrenci için çalışma süresi aynı olsa bile kaygının yüksek olması duyuşal filtreyi kapatmakta ve bilginin edinilmesini engellemektedir (St Clair-Thompson, 2014). Araştırma sonuçları da göstermiştir ki, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde ders çalışmaya ayrılan süre ve sınav başarısı da azalmaktadır. Kaygı zihinsel esnekliğin kaybolmasına (Alloway, P., 2008), yeni edinilmiş bilgiye erişimde zorluk yaşamaya (Beilock, 2008) ve neticesinde de düşük akademik performansa neden olmaktadır (Chapell vd., 2005). Literatür ve araştırma bulguları doğrulamıştır ki; kaygının yüksek olması ders çalışmaya ayrılan sürenin azalmasına ve bu nedenle de sınav başarısının düşmesine neden olmaktadır. Oysa bu ilişkinin pozitif olması için kaygının ne çok yüksek ne de çok düşük olması gerekmektedir. Bu sayede öğrenme sürecini etkilemeyecek bir ders çalışma programını takip etmek mümkün olmaktadır.

Sınav kaygısının etkisini inceleyen daha önceki çalışmalar (Çırak, 2016; Salend, 2012; Schunk vd., 2011; Tsegay vd., 2019), daha çok sınav kaygısı ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiler üzerine odaklanmışlardır. Bu çalışmada farklı olarak ders çalışma süresi ve sınav başarı arasında var olan pozitif ilişkinin, sınav kaygısı tarafından nasıl düzenlendiği üzerine odaklanmıştır. Ders çalışma ve sınav başarısı arasındaki ilişkide, kaygı ile baş etme becerilerine sahip olan öğrencilerin sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrasındaki zorlayıcı süreçlerle daha etkili başa çıkabileceklerini söylemek mümkündür. Bu sebeple, sınava yönelik çalışmaların sadece birkaç aylık ya da dönemlik olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, hedefinde sınav olan ve akademik bir başarı kazanmak amacıyla yapılan çalışmalarda kaygı ile

baş etmenin başarıyı arttıracağını söylemek mümkündür. Ders çalışma sırasında; soru sorma, tekrar etme, okuma, anlatma ve sınav benzeri durumlar yaratma gibi teknikler, bilgilerin kısa süreli bellekte yer aldığına işaret eder (Alloway, 2013) ve uzun süreli bellekte depolanabilir hale gelmelerine yardımcı olabilir (Maloney vd., 2014). Ancak sınav kaygısı, öğrencilerin bu teknikleri etkin bir şekilde kullanmalarını engelleyebilir (Congdon vd., 2014). Bu nedenle, sınav kaygısıyla başa çıkma becerilerinin edinilmesi hem akademik başarı hem de ders çalışma süresinde etkin bir rol oynar. Öğrenciler, duyuşal filtreleme süreçlerini etkileyen kaygı ve korku gibi faktörleri kontrol edebilme becerisini geliştirerek, sınav kaygısıyla daha iyi başa çıkabilirler.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma bulgularının bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları birkaç ana başlık altında ele alınabilir. Teorik sınırlılıklar bu başlıklardan birisidir. Her ne kadar öğrenme yöntemleri ve öğrenme psikolojisi üzerinde güçlü bir literatür bulunsa da akademik başarıyı tanımlarken pek çok farklı değişken ve tanım söz konusudur. Ölçülmesi en kolay ve nitel verilerin toplanması en net yöntem olması sebebiyle genelde ya sınav puanı ya da genel ağırlıklı not ortalaması tercih edilmektedir. Sınav başarısının sonuç değişkeni olarak alınmasının sadece belirli bir puan üzerinden yorum yapılmasına sağladığı için bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Bu araştırmada, akademik başarının diğer unsurları göz ardı edilmemekle birlikte bağımlı değişkenin belirlenmesinde sadece deneme sınav başarısı puanı kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmadan elde edilen sonuçlar çok geniş bir kapsamı bulunan "akademik başarı" ya genellenemez.

Araştırmanın diğer bir sınırlılık başlığı ise yöntemden kaynaklı sınırlılıklardır. Araştırma boyamsal tasarıma sahip olmadığından değişkenler arasında nedensel ilişkinin kurulamamaktadır. Ayrıca ölçekler katılımcıların kendi değerlendirmesini yansıtmaktadır. Sistemli ve tarafsız bir gözlem doğrultusunda toplanmış veriler değildir ve katılımcıların anket sorularına doğru cevaplar verdiği varsayımına dayanmaktadır. Boyamsal bir çalışma yoluyla kaygı düzeyi benzer olan iki grup alınarak kaygı ile baş etme becerileri üzerine odaklanılabilir. Bu sayede bir grup kaygı ile baş etme becerisi kazanırken akademik başarılarındaki değişimi kontrol grubuna göre kıyaslama imkânı bulunabilir. Sınırlılıklardan diğeri ise düzenleyici değişkenin süreç içinde nasıl değiştiğinin ölçülememesidir. Sınav kaygısı sadece sınav anında ortaya çıkmaz. Öğrenciler uzun ve zahmetli bir sürece katlanırlar ve bu süreç içinde de deneme sınavları, konu quizleri (mini sınavlar) gibi denemelerle sürekli bir kaygı içindedirler. Sınava giren öğrenciler için kaygıyla başa çıkma becerileri eğitimlerinin düzenlenmesi önerilebilir. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) Kuramından da faydalanılarak ve bu alanda yetkinliği olan uzmanlar tarafından oluşturulan ders çalışma davranışını düzenleyici programlar uygulanabilir. BDT kuramı ile desteklenen kaygıya başa çıkma becerileri eğitimleri verilebilir. Bu eğitimlerde dikkat edilmesi gereken nokta temelde öğrenme sürecinde yer alan öğrenmeye ayrılan zaman (Duman vd., 2011), odak noktası ve sistemli çalışma (Liu, 2022) düzenine dikkat edilmesidir. Kaygının sadece öğrenciyi değil aynı zamanda aileyi ve öğrencinin bulunduğu sosyal ortamı da etkilediği ve aralarında karşılıklı bir ilişki olduğu düşünüldüğünde (Chapell vd., 2005; Çetin & Ceyhan, 2017) yapılacak araştırmalara ailenin kaygı düzeyi ve çevreden algılanan kaygı düzeyinin de etki edip etmediğinin araştırıldığı bir model de kurulabilir.

**Kaynakça / Reference**

- Albulescu, I., Labar, A., Manea, A. D., & Stan, C. (2023). The mediating role of anxiety between parenting styles and academic performance among primary school students in the context of sustainable education. *Sustainability*, 15(2), 15-39. <https://doi.org/10.3390/su15021539>
- Alloway, P. (2013). Working memory and anxiety: Exploring the interplay of individual differences across development. *Working Memory*, 1 (12), 223-252. <https://doi.org/10.4324/9780203094600-21>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Alos, S. B., Caranto, L. C., & David, J. J. (2015). Factors affecting the academic performance of the student nurses of BSU. *International Journal of Nursing Science*, 5(2), 60-65. <https://doi.org/10.5923/j.nursing.20150502.04>
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1977). Human memory: A proposed system and its control processes. *Human Memory*, 7-113. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-121050-2.50006-5>
- Atli, A., & Gür, S. H. (2022). Üniversiteye giriş sınavı günü: Öğrencilerin yaşadığı korkular ve anne-babalarının çocuklarına söyledikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1033-1050. <http://doi.org/10.17679/inuefd.1132191>
- Başarır, D. (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde, sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). The predictors of success in Turkish high school placement exams: Exam prep courses, perfectionism, parental attitudes and test anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 78-87. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1980>
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.008>
- Berliner, D. C. (1975). The acquisition of knowledge in the classroom beginning. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 1-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146158.pdf>
- Bochis, L. & Florescu, M. (2018). Association relationship between academic performance, test anxiety and personality traits of the students. *EDULEARN Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.1593>
- Calafiore, P., & Damianov, D. S. (2011). The effect of time spent online on student achievement in online economics and finance courses. *The Journal of Economic Education*, 42(3), 209-223. <https://doi.org/10.1080/00220485.2011.581934>
- Carini, R. M., Kuh, G. D. & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Carroll, J. B. (1963). A modal for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 722-733. <https://doi.org/10.1177/016146816306400801>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Congdon, H. B., Morgan, J. A., & Lebovitz, L. (2014). Impact of time allocation practices on academic outcomes for students from a 2-Campus pharmacy school. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(10), 179. <https://doi.org/10.5688/ajpe7810179>

- Cox, R. C., Sterba, S. K., Cole, D. A., Upender, R. P., & Olatunji, B. O. (2018). Time of day effects on the relationship between daily sleep and anxiety: An ecological momentary assessment approach. *Behaviour Research and Therapy*, 111, 44-51. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.09.008>
- Cox, D. (2018). *Yaratıcı Düşünme: for dummies- Creative thinking for dummies* (1st ed.). Nobel Yaşam.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli Kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 1-20. <https://doi.org/10.16986/huje.2017028261>
- Çırak, Y. (2016). University entrance exams from the perspective of senior high school students. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1773>
- Damianov, D. S., & Calafiore, P. (2011). The effect of time spent online on student achievement in online economics and finance courses. *The Journal of Economic Education*, 42(3), 209-223. <https://doi.org/10.1080/00220485.2011.581934>
- Deneme Sınavları "Gerçek Sınavların" Provasıdır. (2022, August 18). Esentepe Koleji. [https://esentepe.k12.tr/uploads/dosyalar/pdf/anadolu\\_lisesi\\_rehberlik\\_bulten\\_kas%C4%B1m.pdf](https://esentepe.k12.tr/uploads/dosyalar/pdf/anadolu_lisesi_rehberlik_bulten_kas%C4%B1m.pdf)
- Doumann, S., Broeckmans, J., & Masui, C. (2011). *Study time and academic performance: A conditional relation?* 16th annual conference of education, Learning, Styles, Individual differences
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.003>
- Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: the role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of General Psychology*, 149(3), 279-298. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1835800>
- Gayef, A., Tapan, B., & Sur, H. (2017). Relationship Between Time Management Skills and Academic Achievement of The Students in Vocational School of Health Services. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20(2), 219-246. [https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettepesid/issue/39656/469418#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettepesid/issue/39656/469418#article_cite)
- Geisinger, K. F. (2023). College Admissions and Admissions Testing in a Time of Transformational Change. In *College Admissions: What Our Goals Should Be and What Works to Get Us There. I* (1st ed., pp. 1-9). Routledge.
- Genç, A., & Şanlı, E. (2023). The effect of students exam anxiety on high school entrance exam success: The moderator role of parental exam anxiety. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 260-272. <https://doi.org/10.33902/jpr.202316861>
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). Student Learning Time: A Literature Review (Report 127). OECD Education Working Papers. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers\\_19939019](https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019)
- Gökçe, T. (2018). The effect of self-hypnosis on exam anxiety and stress among University students. *ARC Journal of Nursing and Healthcare*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.20431/2455-4324.0401004>
- Gladwell, M. (2019) Outliers(Çizginin dışındakiler) bazı insanlar neden daha başarılı olur. Mediacat Yayıncılık.
- Ha, C., Ahmed, U., Khasminsky, M., Salib, M., & Andey, T. (2022). Correlative and comparative study assessing use of a Mock examination in a pharmaceutical calculations course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(1), ajpe8654. <https://doi.org/10.5688/ajpe8654>
- Hamilton, D. (1999). *Passing exams: A guide for maximum success and minimum stress*. Burns & Oates.
- Hamilton, N., Freche, R., Zhang, Y., Zeller, G., & Carroll, I. (2021). Test anxiety and poor sleep: A vicious cycle. *International Journal of Behavioral Medicine*, 28(2), 250-258. <https://doi.org/10.1007/s12529-021-09973-1>

- Hatipoğlu, Ç. (2016). The Impact of the University Entrance Exam on EFL Education in Turkey: Pre-service English Language Teachers' Perspective. In International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language (GlobELT) (pp. 136-144). GlobELT.
- Hayes, A. F. (2017). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). Guilford Publications.
- İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1607>
- Jones, A., Knibb, G., & Christiansen, P. (2022). Statistics anxiety, predictions of exam performance and actual exam performance in UK psychology students. <https://doi.org/10.31234/osf.io/edc2n>
- Keskiner, H., & Gür, B. S. (2023). Questioning merit-based scholarships at nonprofit private universities: Lessons from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 97, 102-719. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102719>
- Korhan, M., Engin, E., & Güloğlu, B. (2021). University entrance exam anxiety of adolescents during COVID-19 pandemic: Cognitive flexibility and self-regulation. *European Psychiatry*, 64(S1), S667-S667. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.1771>
- Keleş, U. (2023). The Long-Term Washback Effect of University Entrance Exams: An EFL Learner and Teacher's Critical Autoethnography of Socialization. In In Handbook of Research on Perspectives in Foreign Language Assessment (1st ed., pp. 156-180). IGI Global.
- Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G., & Kelley, J. (2014). Synchronizing education to adolescent biology: 'let teens sleep, start school later'. *Learning, Media and Technology*, 40(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.942666>
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320140000m000046.pdf>
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean 'Examination hell': Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271. <https://doi.org/10.1023/a:1005160717081>
- Liu, M. (2022). The relationship between students' study time and academic performance and its practical significance. *BCP Education & Psychology*, 7, 412-415. <https://doi.org/10.54691/bcpep.v7i.2696>
- Maloney, E. A., Sattizahn, J. R., & Beilock, S. L. (2014). Anxiety and cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(4), 403-411. <https://doi.org/10.1002/wcs.1299>
- Morosanova, V., & Fomina, T. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066-1070. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.156>
- Németh, L., & Bernáth, L. (2022). The nature of cognitive test anxiety: An investigation of the factor structure of the cognitive test anxiety scale. *Educational Assessment*, 28(1), 27-47. <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2130747>
- Obermeier, R., Große, C. S., Kulakow, S., Helm, C., & Hoferichter, F. (2023). Predictors of academic grades: The role of interest, effort, and stress. *Learning and Motivation*, 82, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101887>
- Ogawa, M., Kuwabara, T., & Takeshima, J. (2023). Teaching beyond the Test: Preparing Teachers of Young Adolescents in Japan. In In Middle Level Teacher Preparation across International Contexts (1st ed., pp. 98-114). Routledge.
- Özdemir, A., & Gelbal, S. (2016). İlköğretim ve Ortaöğretim Başarı Ölçülerinin Yükseköğretime Geçiş Sınav Puanlarını Yordama Gücü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 309-309. <https://doi.org/10.21031/epod.277887>

- Özdemir, M. (2002). The Psychological Effects of The University Entrance Examination on High School Students: The Role Of Self-Esteem And Anxiety [Doctoral dissertation]. <http://genclikbirikimi.org/kunye-2225>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626>
- Putwain, D. W., & Von der Embse, N. P. (2020). Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: Do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1800656>
- Rapplee, J., & Komatsu, H. (2018). Stereotypes as Anglo-American exam ritual? Comparisons of students' exam anxiety in East Asia, America, Australia, and the United Kingdom. *Oxford Review of Education*, 44(6), 730-754. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1444598>
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13. <https://doi.org/10.2307/1175725>
- Rieger, S., Göllner, R., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B., & Roberts, B. W. (2022). The persistence of students' academic effort: The unique and combined effects of conscientiousness and individual interest. *Learning and Instruction*, 80, 101613. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101613>
- Riehl, E. (2023). Do less informative college admission exams reduce earnings inequality? Evidence from Colombia. *Journal of Labor Economics*. <https://doi.org/10.1086/725167>
- Roediger, H. L., Agarwal, P. K., McDaniel, M. A., & McDermott, K. B. (2011). Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382-395. <https://doi.org/10.1037/a0026252>
- Salend, S. J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 20-25. <https://doi.org/10.1177/003172171209300605>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3)
- Schunk, D. H., Şahin, M., Demir, M. Y., Celasun, K., Kaçkar, Z. H., Üzümcü, E., & Şahin, B. E. (2011). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri (1st ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Sohail, H., Hassan, S. M., Ali, B., Irfan, S., Siddiqui, H. F., Bansari, K., Afroz, M. N., Batool, Z., & Shaukat, F. (2020). Impact of pre-exam anxiety on the academic performance of final year medical students. <https://doi.org/10.20944/preprints202010.0651.v1>
- St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2014). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886-907. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895294>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2008). The causal effect of studying on academic performance. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.1868>
- Suner, E. (2000). Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Totan, T. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/westside-sinav-kaygisi-olcegi-toad.pdf>
-



- Tsegay, L., Shumet, S., Damene, W., Gebreegziabhier, G., & Ayano, G. (2019). Prevalence and determinants of test anxiety among medical students in Addis Ababa Ethiopia. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1859-5>
- Ukpong, D. E., & George, I. N. (2013). Length of study-time behaviour and academic achievement of social studies education students in the University of Uyo. *International Education Studies*, 6(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v6n3p172>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Wu, R., Shi, P., Wu, X., Yang, H., Liu, H., & Liu, J. (2023). A multilevel person-centered examination of students' learning anxiety and its relationship with student background and school factors. *Learning and Individual Differences*, 101, 102253. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102253>
- Yakar, A. (2022). Students' motivational sources when preparing for centralized exams in Turkey- a longitudinal research, *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 254-282. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1032214>
- Zeng, K. (1995). Japan's Dragon Gate: the effects of university entrance examinations on the educational system and students. *Compare*, 25(1), 59-83. <https://doi.org/10.1080/0305792950250106>
- Zeng, Y., Sun, L., Xiao, F., & Zhan, J. (2021). Examining the association between two aspects of grit and test anxiety among Chinese University students. *Current Psychology*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02393-0>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

High marks on national exams, as in many other countries, are critical on the path to a decent education life in Turkey (Hatipoğlu, 2016). Candidates are given the option to enter a prestigious university based on their knowledge and talents through these tests (Keskiner & Gür, 2023). This entire process demonstrates that candidates must work hard to prepare for the exam. Candidates may suffer anxiety because of their own and others' expectations, among other things, during this attempt (Albulescu et al., 2021; Başol et al., 2014; Jones et al., 2023; İşgör, 2016). Practice exams, which are considered as a rehearsal for the university entrance exam, can also help lower anxiety in the real exam (Bean et al., 2003; Roediger et al., 2011; Gökçe, 2018). Resnick (1987) asserts that learning occurs not only in school, but also outside of school, whether formal or informal. In general, it is widely accepted that studying time, whether formal or informal, promotes academic achievement (Bellei, 2008; Congdon et al., 2014).

As a result, it is expected that the amount of time spent studying will influence anxiety. Students with higher anxiety levels often have difficulty focusing. They are unable to employ their sensory and cognitive processes effectively. In this context, test anxiety and time spent studying are regarded to be effective variables on academic accomplishment. The effect of test anxiety as a mediator in the link between study time and exam success was investigated in this study.

### Method

This research aimed to investigate the relationship between exam success and study time and the moderator role of exam anxiety in this relationship. In line with this goal, a cross-sectional design was preferred, and questionnaires determined in accordance with the purpose were applied to the target audience. Research data were collected in the spring term of 2022. The mediation models established in the research were tested using the PROCESS Macro in IBM SPSS 23 statistical software (Hayes, 2017). Model 1 of PROCESS Macro (Hayes, 2017) was used to investigate the moderator role of test anxiety, which is thought to affect exam success, as well as the relationship between exam success and study time in the data collected through scales. After obtaining approval from the Scientific Ethics Review Board of the Inonu University, the data collection tools of the research were applied in the spring term of 2019. The ages of 719 high school students who participated in the study ranged from 17 to 19. (Range<sub>age</sub> = 17 – 19, M<sub>age</sub> = 17.71, SD<sub>age</sub> = .60).

### Findings

In the first hypothesis of the research, it was suggested that the duration of study and exam success would be positively related. When the data are examined, it is seen that there is a positive ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ) relationship between study time and exam success. In Hypothesis 2, it has been suggested that test anxiety is negatively related to test success. In the analysis results, it was found that there was a negative relationship ( $r = -.11$ ,  $p < .01$ ) between test anxiety and test success. The results show that Hypothesis 1 and Hypothesis 2 are supported.

### Discussion and Conclusion

The purpose of this study is to investigate the role of test anxiety as a moderator in the relationship between study time and exam success. As expected, a favorable association was shown between the amount of time spent studying and exam results. The findings in the literature (Carroll, 1963; Damianov et al., 2011)

likewise confirmed the conclusions. Similarly, the findings on the detrimental effects of test anxiety on test success are consistent with previous research (Kelly et al., 2014; Salend, 2012; Sohail et al., 2020). There is no direct research in the literature on the moderating effect of test anxiety on the link between study time and exam success. On the other hand, research suggests that test anxiety has an impact on exam success (Jones et al., 2023; Salend, 2012). As a result, the conclusion of the final hypothesis of the study adds to the literature on the regulatory role of test anxiety in exam success. Considering all of these findings, it is expected that the research findings will be a source of information on how to use study time most efficiently and to reduce exam anxiety, which is one of the elements that affect this efficiency.

The research model's findings are consistent with the fundamental assumptions of Information Processing Theory. According to the hypothesis, there are several methods for transferring information from sensory memory to long-term memory. It becomes more effective to notice details in memory, conceptualize material, strengthen current schemas, and build new schemas when study time is increased (Damianov et al., 2011). Academic success will be attained through the continual and methodical repetition of cognitive processes through practice tests and topic studies, which will boost the student's academic self-efficacy (Çırak, 2016; Sohail et al., 2020).

Having a strong sense of self-efficacy can help students cope with tough events and, as a result, reduce his anxiety (Bochis & Florescu, 2018). Both Carroll's theory of learning degree and Gladwell's 10000-hour rule demonstrate the impact of study time on academic accomplishment. When other variables such as IQ, socioeconomic status, and gender are not included, it is clear from the literature that the effort put out toward the objective is effective in achieving achievement (Stinebrickner & Stinebrickner, 2008). It may be recommended that students who take the exam receive anxiety coping skills training. Given that anxiety affects not only the student but also the family and the social environment in which the student lives, and that there is a reciprocal relationship between them (Chapell et al., 2005; Çetin & Ceyhan, 2017), additional research will be conducted to determine whether the anxiety level of the family and the perceived anxiety level of the environment are also affected. It is possible to install the model.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi:12.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2022/10-18

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya uzmanlıkları dahilinde katkıda bulunmuştur. Yazarların katkı oranları şu şekildedir;

Yazar 1: Araştırmaya %40 oranında katkısı bulunmaktadır. Bu katkıya dahil olan eylemler arasında araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma yer almaktadır.

Yazar 2: Araştırmaya %60 oranında katkısı bulunmaktadır. Bu katkıya dahil olan eylemler arasında araştırma yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yer almaktadır.

## **ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)**

Araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2863 numaralı proje ile desteklenmektedir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 252–270. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1319929>



### Bir Matematik Öğretmenin Öğretime Yönelik Üstbilişsel Bilgisi: Denk Kesirler Örneği\*

A Mathematics Teacher's Metacognitive Knowledge of Teaching: The Case of Equivalent Fractions

Pınar KILIÇ<sup>1</sup> ID, İ. Elif YETKİN ÖZDEMİR<sup>2</sup> ID

Geliş Tarihi (Received): 25.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.01.2024

**Öz:** Çoğunlukla öğrenme süreçleri ile ilişkili bir kavram olarak ele alınan üstbiliş, bilişsel pek çok süreci içeren öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde de önemli bir rol oynar. Araştırmalar genel olarak öğretmenlerin üstbilişsel deneyimlerine (öğretimin planlanması, izlenmesi, değerlendirilmesi gibi) ve bunların nasıl geliştirilebileceğine odaklanmıştır. Bu çalışmada, matematik öğretimi için gerekli üstbilişsel bilgi yapılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda bir matematik öğretmenin denk kesirler konusunun öğretimi sırasında işe koştuğu üstbilişsel bilgiler, üstbiliş ve öğretmen bilgisi modelleri çerçevesinde tanımlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmaya deneyimli bir ortaokul matematik öğretmeni katılmış, veriler öğretmen ile yapılan bire-bir görüşmeler ve denk kesirler konusunun öğretimi içeren ders gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bulgulara dayanarak matematik öğretmenin üstbilişsel bilgisi *ne bildiği, nasıl öğrettiği ve öğretim karar ve eylemleri hakkındaki (neden/ne zaman)* bilgi ve farkındalıkları olmak üzere üç ana kategori altında tanımlanmıştır. Öğretmenin *"ne bildiği"* hakkındaki bilgisi, kendisi, öğrencileri ve genel öğretmen özellikleri ile öğretim sırasında performansına etki edebilecek konu özellikleri (kaynaklar, müfredat, öğretim stratejileri, temsiller ve örnekler) hakkındaki farkındalıklarını içermektedir. Öğretmenin *"nasıl öğrettiği"* hakkındaki bilgisi, konu ile ilgili tanımların, örnek ve temsillerin nasıl sunulacağı, öğretim yöntem ve stratejilerin nasıl işe koşulacağı, öğretimle ilgili görevlerin nasıl sıralanacağı ve bağlantıların nasıl kurulacağı hakkındaki bilgileri içermektedir. *"Öğretim karar ve eylemleri"* hakkındaki bilgiler ise öğretmenin öğretime, öğrenciye ve koşullara ilişkin aldığı kararları, bu kararların nedenleri, zamanlaması ve etkililiği hakkındaki farkındalıklarını içermektedir. Çalışmada tanımlanan üstbilişsel bilgilerin öğretmen bilgisi modellerinde tanımlanan bilgi boyutları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Üstbilişsel Bilgi, Öğretmen Bilgisi, Denk Kesir Öğretimi, Matematik Öğretimi.

&

**Abstract:** Metacognition, often associated with learning processes, also crucially impacts effective teaching involving cognitive processes. Research primarily focuses on teachers' metacognitive experiences (such as planning, monitoring, and evaluating instruction) and their development. This study examines metacognitive knowledge structures for teaching mathematics within the framework of metacognition and teacher knowledge models. A case study approach was adopted. An experienced middle school mathematics teacher participated in the study, and data were collected through one-on-one interviews with the teacher and classroom observations during the instruction of equivalent fractions. Content analysis was used. Findings categorized the teacher's metacognitive knowledge into *"what they know," "how they teach,"* and *"instructional decisions and actions (why/when)."* *"What they know"* includes the teacher's awareness of themselves, students, general teacher characteristics, and topic-related attributes (sources, curriculum, teaching strategies, representations, and examples) that could influence their performance during instruction. The dimension of *"how they teach"* encompasses the teacher's knowledge about presenting definitions, examples, and representations of the topic, employing teaching methods and strategies, sequencing instructional tasks, and establishing connections between concepts. The dimension of *"instructional decisions and actions"* encompasses the teacher's awareness of the decisions they make concerning instruction, students, and conditions, including the rationale, timing, and effectiveness of these decisions. The metacognitive knowledge identified in this study is closely related to the knowledge dimensions described in teacher knowledge models.

**Keywords:** Metacognitive Knowledge, Teacher Knowledge, Teaching Of Equivalent Fractions, Teaching Mathematics.

**Atıf/Cite as:** Kılıç, P., Yetkin Özdemir, İ. E., (2024). Bir Matematik öğretmenin öğretime yönelik üstbilişsel bilgisi: Denk kesirler örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 252-270. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1319929](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1319929)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Pınar Kılıç, Sinop Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [puzun@sinop.edu.tr](mailto:puzun@sinop.edu.tr), ORCID 0000-0002-0898-5209

<sup>2</sup> Doç. Dr. İ. Elif Yetkin Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [ozdemiry@hacettepe.edu.tr](mailto:ozdemiry@hacettepe.edu.tr), ORCID 0000-0001-8784-0317

## 1. GİRİŞ

Öğretim, müfredatta yer alan konuların nasıl öğretileceğine karar verilmesi, alana özgü bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir hâle getirilmesi, öğrencilerin ne yaptıklarının ve nasıl yaptıklarının anlaşılması gibi görevleri içeren bir yapıdır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Lampert, 2001). Öğretmenlerin öğretimle ilgili görevleri yerine getirebilmesi için gerekli bilgiler Shulman (1986) tarafından konu alanı bilgisi ve pedagoji bilgisinden farklı bir bilgi türü olan ve öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrenci özellikleri, öğrenci yanılırları gibi farklı bilgileri içeren Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) kavramı ile tanımlanmıştır. Matematik eğitimi alanında öğretmen bilgisini inceleyen çalışmalar ise matematik öğretimine özgü öğretmen bilgisini ve boyutlarını tanımlamışlardır. Bu modellerden biri, Ball ve meslektaşları (2008), tarafından geliştirilen Öğretim için Matematik Bilgisi modelidir. Bu model içinde tanımlanan PAB, öğrencilerin belirli bir matematik konusuna özgü düşünme yollarını, kavram yanılırlarını, zorluklarını ve bu zorlukların nedenlerini bilmeyi içeren “alan ve öğrenci bilgisi”; konu içeriğini öğretime uygun olarak düzenleyebilmeyi sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri bilgisini içeren “alan ve öğretim bilgisi” ve öğretim programı hakkındaki bilgileri içeren “müfredat bilgisi” boyutlarından oluşmaktadır (Ball, vd., 2008). Matematik öğretimi için tanımlanan diğer bir model Dörtlü Bilgi Modelidir (Knowledge Quartet) (Rowland, Turner, Thwaites ve Huckstep, 2009). Bu model “temel bilgi”, “dönüşüm bilgisi”, “bağlantı bilgisi” ve “beklenmedik durumlar bilgisi” olmak üzere dört bileşenden oluşur (Rowland vd., 2009). Temel bilgi, matematiğe ilişkin bilgiyi, anlayışı, matematik pedagojisini, matematiğin nasıl ve neden öğrenileceğine dair inançları kapsar. Bu bileşenin temelini oluşturduğu diğer üç bileşen ise öğretimin hazırlanması ve yürütülmesinde bilginin nasıl ve ne zaman kullanılacağına atıfta bulunarak eylem halindeki bilgiye odaklanır. Dönüşüm bilgisi, matematiksel bilgiyi öğrenciler için anlaşılır hale getirebilmede işe koşulan bilgilerdir. Bağlantı bilgisi ise öğretimi etkili bir şekilde sıralamayı, matematiğin yığılmalı yapısına dayalı seçimler yapmayı ve farklı konu ve görevlerin göreceli bilişsel taleplerinin farkındalığını içerir. Öte yandan beklenmedik durumlar bilgisi, öğretmenin tahmin edilemeyen, beklenmedik sınıf olaylarına verdiği tepkiler sırasında işe koştuğu bilgilerdir.

PAB, bir öğretmenin bilgisi, eylemleri ve bunların sonuçları üzerine düşünerek kendisine sorular sorması ile gelişen bir bilgi türüdür (Baxter & Lederman, 1999; Park & Oliver, 2008; Rowland vd., 2009). PAB'ın gelişimi için öğretmenin öğretimine yönelik ne, ne zaman, neden ve nasıl sorularını kendisine sorabilmesi gerekir (Bozorgian & Jafarzade, 2013; Hartman, 2001; Shulman, 1986). Ancak öğretmenlerin birçoğu etkili öğretim için gerekli olan PAB'larının ya farkında değildirler ya da bu bilgilerin gelişimi ile ilişkili eylemleri yerine getirmemektedirler (Eylon & Ronen, 2012; Hartman, 2001). Öğretmenin kendi öğretimi üzerine düşünerek sorular sorması, onun üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunun bir göstergesidir (Shulman, 1986).

Üstbiliş, bireyin bilişsel girişimleri hakkındaki bilgisi, bu girişimleri fark etmesi, planlaması, izlemesi ve düzenlemesidir (Brown, 1980; Flavell, 1979). Bu kavram, üstbilişsel bilgi (üstbiliş bilgisi) ve üstbilişsel deneyim olmak üzere iki bileşenden oluşur (Flavell, 1979). Üstbilişsel deneyim, bireyin herhangi bir bilişsel girişimine eşlik eden bilinçli bilişsel ve duyuşsal deneyimlerini açıklar. Üstbilişsel bilgi ise bireyin kendi bilişsel girişimleri veya genel bilişleri hakkındaki bilgileridir (Schraw & Moshman, 1995). Flavell (1979) üstbiliş bilgisini, kişi, görev ve strateji değişkenleri ile açıklar. Kişi değişkeni, bireyin kendisi ve diğer bireylerin düşünme süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi ve farkındalıkları, görev değişkeni bir görev hakkında sahip olduğu tüm bilgileri (kapsamı, gereklilikleri, zorluk düzeyi vb.) ve strateji değişkeni ise bireyin bir bilişsel girişimde hangi stratejilerin etkili olabileceği hakkındaki bilgilerini içerir (Flavell, 1979). Jacobs ve Paris (1987) ise üstbilişsel bilgiyi, bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve koşullu bilgi olmak üzere üç bileşene ayırır. Bildirimsel bilgi, bireyin bilişsel girişimleri hakkında “ne” bildiği bilgisini açıklarken, işlemsel bilgi bilişsel girişimi “nasıl” yapacağı bilgisini ifade eder. Koşullu bilgi ise bireyin bilişsel girişimlerini “neden” ve “ne zaman” yapacağı bilgisidir (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995).

Öğrenme, öğretme ve değerlendirme ismiyle yeniden adlandırılan Güncel Bloom Taksonomisinde de yerini alan üstbiliş kavramı (Anderson vd, 2001; akt. Arends, 2012) çoğunlukla öğrenme süreçleri ile ilişkili bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle üstbilişle öğretimin etkililiğine veya üstbilişin nasıl öğretilebileceğine odaklanılmıştır (Sharma & Mishra, 2017). Ancak öğrenciye üstbilişsel becerileri kazandırabilmek için öncelikle öğretmende bu becerinin var olup olmadığının veya mevcut durumunun incelenmesi gerekir (Bozorgian & Jafarzade, 2013; Georghiadis, 2004; Schraw & Moshman, 1995). Öğretmen üstbilişi üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla öğretmenlerin üstbilişsel deneyimlerine (öğretimin planlanması, izlenmesi, değerlendirilmesi gibi) ve bunların nasıl geliştirilebileceğine odaklanmıştır (Hartman, 2001; Sharma & Mishra, 2017; Yerdelen-Damar, Özdemir & Cezmi, 2015; Wilson & Bai, 2010; Zohar, 1999). Oysaki üstbiliş, iki bileşeni olan deneyim ve bilginin birbirini beslediği bir yapıdır (Yerdelen Damar vd., 2015). Geçmişten kazanılan deneyimler, öğretmenlerin öğretime yönelik girişimlerinin, kararlarının ve bunların sonuçlarının etkililiği üzerine düşünmesine yardımcı olur ve zamanla bilgiye dönüşür (Bozorgian & Jafarzade, 2013; Shulman, 1986). Öğretimin başlı başına bir problem çözme deneyimi olduğu sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencinin diğer bilgiler gibi üstbiliş bilgisini aktif olarak kullanması gereken bir ortamdır (Artz & Armor-Thomas, 2001). Ancak PAB ile ilişkili alan yazında öğretmenlerin öğretime yönelik üstbilişsel bilgisi örtük bir şekilde ele alınmakta, öğretmen bilgisi üstbilişle ilgili alanyazından bağımsız tanımlanmaktadır. Oysaki üstbilişi açıklayan modeller, öğretmenlerin öğretim süreçlerini yönetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilecek üstbilişsel bilgileri tanımlamada yol gösterici olarak PAB literatürünün de gelişimine katkı sağlayabilir.

Öğretmen üstbilişsel bilgisini konu alanı bağlamında inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Yerdelen-Damar vd. (2015) fizik öğretmen adaylarının fizik öğretim uygulamaları ile ilgili üstbilişsel bilgilerini incelemek için bir taksonomi geliştirmişlerdir. Flavell'in (1979) sınıflandırmasını temel alan bu çerçevede kişi değişkeni, üstbilişsel alan bilgisi, yöntem bilgisi ve öğrenci bilgisi ile, görev değişkeni, öğretim görevinin nasıl yapılacağı bilgisi ile ve strateji değişkeni ise hedeflere yönelik hangi stratejilerin yararlı olduğunun farkındalığı ile tanımlanmıştır (Yerdelen-Damar vd., 2015). Çalışma sonuçları, öğretime yönelik üstbilişsel bilgi çerçevesinin, katılımcıların öğretim süreçleri hakkında yorumlar üretmek için verimli bir çerçeve sunduğunu göstermiştir. Alana özgü üstbiliş bilgisi çalışmalarından bir diğeri fen bilgisi öğretiminde üstbiliş bilgisini dört ana bileşen üzerinden açıklamaktadır: kişi bilgisi, metastratejik bilgi, görev bilgisi ve bilgi entegrasyonu hakkında üstbilişsel bilgi (Eldar & Miedijensky, 2015). Bu araştırmalar öğretmen üstbilişsel bilgisinin yapısı hakkında açıklayıcı olmakla birlikte konu alanlarının fen ve fizik alanları olmasından dolayı matematik öğretimine yönelik üstbilişsel bilginin yapısını açıklamada sınırlı kalmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada matematik öğretimi için gerekli üstbilişsel bilgi yapılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda konu alanı matematik öğretimindeki denk kesirler konusu ile sınırlı tutularak bir matematik öğretmenin bu konunun öğretimi sırasında işe koştığı üstbilişsel bilgiler, üstbiliş ve PAB modelleri çerçevesinde ele alınarak tanımlanmıştır. Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) ortaokulun ilk sınıflarında yer alan denk kesir kavramı çarpımsal düşünme üzerine inşa edilir ve öğrencilerin ileriki yıllarda öğrenecekleri oran-orantı, rasyonel sayılar gibi birçok konuyu kavramalarına zemin oluşturur (Kaur & Pumadevi, 2009). Öğretmenler için denk kesirleri öğretmek, birçok matematiksel kavram ile ilgili bağlantıya hâkim olmayı gerektirir (Ma, 1999). Öğretim sürecinde bu bağlantıların farkında olmak ve buna göre kararlar almak, öğretmenlerin öğretim yeteneklerinin bir göstergesidir (Carpenter & Fennema, 1991; Kieren, 1993; Schoenfeld, 2000). Bu doğrultuda ilgili çalışmada denk kesirler konusunun öğretiminin bir takım üstbilişsel bilgi ve becerileri işe koşmayı gerektireceği düşünülerek bu konu seçilmiş; bir matematik öğretmenin bu kavramın öğretiminde, kavramsal ilişkileri dikkate alarak öğretim bileşenleri üzerine düşünmüş olmasına ve öğrenci anlayışına ilişkin kararlarının, rutinlerinin farkındalığına odaklanılmıştır. Araştırma sorusuna dayalı alt problemler üstbilişsel bilginin bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve koşullu bilgi bileşenleri (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995) dikkate alınarak aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

- 1- Matematik öğretmenin denklemler konusunun öğretimi ile ilgili neyi bildiği hakkındaki farkındalığı/ bilgisi nedir?
- 2- Matematik öğretmenin denklemler konusu ile ilgili öğretim görevlerini nasıl yerine getirdiği hakkındaki farkındalığı/ bilgisi nedir?
- 3- Matematik öğretmenin denklemler konusu ile ilgili öğretim karar ve eylemleri hakkındaki farkındalığı/ bilgisi nedir?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin birçoğu, sahip oldukları üstbilişlerinin farkında değildirler (Mevarech & Kramarski, 2014). Ancak, öğretmenlerin öğretimlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri ve öğrencilere üstbilişsel düşünme becerilerini kazandırabilmeleri için kendilerinin bu bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (Bozorgian & Jafarzade, 2013; Georghiades, 2004). Öğretmenlerin üstbilişsel bilgisine odaklanan sınırlı sayıdaki araştırma, bu bilgi türü ile PAB arasında ilişki kurulmasının etkili öğretim için gerekli olduğunu ve üstbiliş bilgisinin PAB'ın gelişimindeki önemini vurgular (Eldar, Eylon ve Ronen, 2012; 2012; Fransman, 2014; Zohar, 1999). Ayrıca bu çalışmalar, öğretmenlerin alana özgü üstbilişsel bilgi yapılarının belirsizliğini koruduğunu, bu nedenle matematik öğretmenlerinin üstbiliş bilgisinin detaylandırılmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade eder (Wilson & Bai, 2010; Zohar, 1999;). Dolayısıyla öğretmenlerin PAB'larının gelişimini destekleyen üstbiliş bilgisinin tanımlanması, PAB'ı tanımlayan kuramsal çerçevelerin detaylandırılmasına ve PAB'ın gelişimini destekleyebilecek uygulamaların tasarlanmasına katkı sağlayacaktır. Böylece, öğretmen üstbilişsel bilgisinin incelenmesi, öğretim süreçlerinin desteklenmesi bakımından da önemlidir (Eldar vd., 2012; Fransman, 2014).

Öğretmenlerin üstbilişsel bilgisinin tanımlanması, PAB çerçevelerinin üstbiliş bilgisini de kapsayacak şekilde geliştirilmesine katkı sunarak kuramsal açıdan alan yazını destekleme potansiyeline sahiptir. PAB ile ilgili alanyazın, öğretmenlerin konu alanı ile ilgili bilgi ve becerileri öğrencilerin geliştirebileceği forma nasıl dönüştürebildiklerine odaklanır. Öğretmen üstbilişsel bilgisi, PAB'ın bir parçası olarak düşünülebilir çünkü öğretmenler, öğretim materyallerini seçerken, öğrenme hedeflerini belirlerken ve öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirirken üstbilişsel düşünce süreçlerini kullanırlar. Dolayısıyla PAB'ın pek çok bileşeni üstbilişsel bilgi yapılarını içerir. Bu çalışma, bu ilişkileri ortaya koyarak PAB ile ilgili alanyazını öğretmen üstbilişsel bilgisi kapsamında detaylandırmaya yardımcı olacaktır.

Öte yandan öğretmen üstbilişsel bilgisini tanımlamak, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi, öğretim stratejileri ve öğrenci başarısı gibi birçok faktörü etkileyerek uygulamaya dönük katkılar da sunma potansiyeline sahiptir. Öğretmen eğitim programlarının tasarımında, öğretmen adaylarının üstbilişsel bilgisini geliştirmeye yönelik stratejilerin de işe koşulması, gelecekteki öğretmenlerin daha iyi donanımlı olmalarını sağlayabilir. Öğretmen üstbilişsel bilgisi, öğretmenlerin öğretim süreçlerini yönetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan üstbilişsel bilgileri içerir. Bu bilgilerin tanımlanması öğretmenlerin kendi öğretim stratejilerini anlamalarını, değerlendirmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak fırsatlar sunar. Ayrıca, öğretmenler, üstbilişsel bilgileri sayesinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve öğretim stratejilerini bu ihtiyaçlara göre uyarlayabilirler. Dolayısıyla, öğretmen üstbilişsel bilgisinin tanımlanması öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye ve öğrencilerine daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmalarına yardımcı olabilir. Araştırmalar, üstbilişsel sahip öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğretime yönelik sorunlarını bu bakış açısıyla çözülebileceğini ortaya koymuşlardır (Kohen & Kramarski, 2018; Yerdelen Damar vd., 2015).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, matematik öğretimi bağlamında öğretmen üstbilişsel bilgilerinin yapısının incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu kapsamda bir matematik öğretmeni durum olarak belirlenmiş ve öğretmenin içinde



bulduğu koşullara müdahale etmeden denk kesirler konusunun öğretimi sırasında işe koştuğu üstbilişsel bilgilerine odaklanılmıştır. Öğretmenin üstbilişsel bilgisinin derinlemesine incelenebilmesi ve çalışma sonucunda elde edilen verilerin detaylı bir şekilde analiz edilebilmesi için katılımcı sayısı bir öğretmen ile sınırlı tutulmuştur (Merriam & Tisdell, 2016).

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Nitel araştırmalarda genel olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi, incelenen olgunun anlaşılmasına odaklanarak araştırma problemine uygun bireylerin seçilmesi anlamına gelir (Creswell & Poth, 2018). Araştırma problemi dikkate alınarak, katılımcı öğretmenin seçiminde en az 10 yıl mesleki deneyime sahip ve yüksek lisansını tamamlamış olması, ayrıca mesleki gelişimine önem vermesi ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda çalışmaya Sinop ili merkezinde bir ortaokulda görev yapan bir matematik öğretmeni katılmıştır. 17 yıllık deneyime sahip katılımcı öğretmen, çeşitli illerde Milli Eğitime (MEB) bağlı ortaokullarda görev yapmıştır. Yüksek lisans eğitimini tamamlamış olan katılımcı öğretmen, akademik çalışmalar ve projeler yoluyla mesleki gelişimini desteklemeye devam etmektedir. Ön görüşme ve gözlemlerde öğretim faaliyetleri üzerine sürekli sorgulamalar yaptığı gözlenen katılımcı öğretmen, almış olduğu eğitim, farklı görev koşullarını deneyimlemiş olması ve mesleki deneyim süresinin uzunluğu dikkate alınarak seçilmiştir.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Durum çalışmalarında incelenen durum ile ilgili bireylerin deneyim ve düşüncelerini anlamak amacıyla derinlemesine yapılan görüşmeler, belge incelemesi, katılımcı gözlemi gibi yöntemler kullanılır (Denzin & Lincoln, 2018). Bu doğrultuda 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen çalışmanın veri toplama araçlarını, yarı yapılandırılmış üç adet görüşmeye ve 2 ders saati sınıf içi ders anlatımlarına ait video kayıtları ve katılımcı öğretmenin sınıf içi uygulamalarda kullandığı kaynaklar oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği gözlem öncesi Görüşme Formu-1, Görüşme Formu-2 ve gözlem sonrası Görüşme Formu-3'te yer alan sorular, üstbiliş çerçeveleri (Flavell, 1979; Jacobs & Paris, 1987) ve matematik öğretmenin öğretim bilgisi modelleri (Ball vd., 2008; Rowland, 2013) dikkate alınarak hazırlanmış ve iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme Formu 1, bir öğretmenin denk kesir öğretimine ilişkin genel bilgisi, alan bilgisi, öğrenci bilgisi ve öğretim bilgisi hakkındaki farkındalıklarına yönelik dört bölümden oluşmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.**

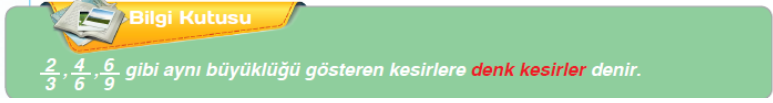
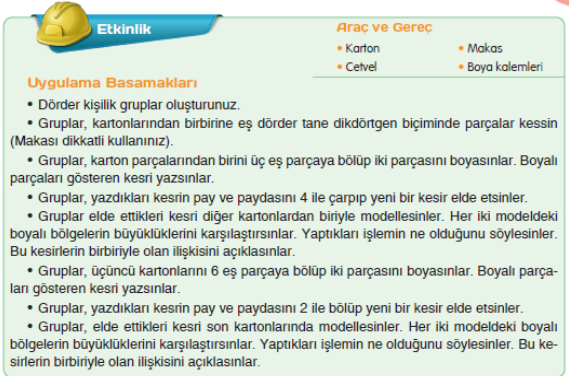
*Görüşme Formu-1 Soru Örnekleri*

Formun Bölümleri	Örnek Sorular
<b>Genel Bilgi</b>	Üniversitede kazanmış olduğunuz bilgi ve beceriler, denk kesir öğretiminizi nasıl etkiledi? Yeterli oldu mu? Neden oldu ya da olmadı?
<b>Alan Bilgisi</b>	Ortaokul matematik öğretim programında yer alan denk kesir konusu ile ilgili "Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur" kazanımında önemli matematiksel fikir nedir?
<b>Öğrenci Bilgisi</b>	Denk kesirlerde öğrenciler başka hangi fikirleri geliştirmekte daha çok zorlanıyor? Neden?
<b>Öğretim Bilgisi</b>	Öğretim programında ilgili kazanımına ek olarak verilen "İşlemsel uygulamalara geçmeden önce kesir modelleri ile kavramsal çalışmalara yer verilir." Açıklamasını dikkate alıyor musunuz? Neden? Nasıl dikkate alırsınız, neler yaparsınız? Bahseder misiniz?

Görüşme Formu 2, katılımcı matematik öğretmenin denk kesir öğretim görevlerine ilişkin üstbilişsel bilgiyi aktif hale getirmesi, bu bilgiyi çağırması amacıyla hazırlanmış etkinlik örneklerini içermektedir. Formda yer alan örnek etkinlikler 5. sınıf bir matematik ders kitabından (Erenkuş & Şavaşkan, 2019) alınmış olup görüşme soruları derse giriş, tanım kullanımı, model kullanımı, öğretimi sıralama ve öğretim yöntemlerine yönelik sorulardan oluşan beş bölüm içermektedir. Tablo 2'de ilgili forma ilişkin bölümler ve örnek sorular yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Görüşme Formu-2 Soru Örnekleri*

Formun Bölümleri	Örnek Sorular
<b>Derse Giriş</b> <b>Fikri Tanım</b> <b>kullanımı</b>	<p>Öğrencilerde denk kesir kavramının oluşumunu sağlamak amacıyla derse nasıl bir giriş yaparsınız? Neden?</p> <div style="text-align: center;"></div>
<b>Model kullanımı</b> <b>Sıralama</b>	<p>Bu denk kesir tanımı sizce uygun mu? Denk kesirleri siz nasıl tanımlarsınız? Neden? Dersinizde sadeleştirme ve genişletme ile ilgili ne tür modeller kullanırsınız? Neden? Bu modelleri nasıl kullanırsınız? Siz dersinizde ne tür örnekler kullanırsınız? Bu örnekleri nasıl sıralarsınız? Sıralamada neye dikkat edersiniz? Neden?</p>
<b>Öğretim yöntemleri</b>	<div style="text-align: center;"></div>

Bu etkinlik denk kesir öğretimi için sizce uygun mu? Siz hangi öğretim yöntemlerini kullanırsınız? Nasıl kullanırsınız? Neden?

Görüşme Formu 3 ise katılımcı matematik öğretmenin sınıf içi denk kesir öğretimini gerçekleştirmesinin ardından öğretime ilişkin aldığı kararlara, yaptığı uygulamalara ve bu uygulamaların etkililiğine yönelik sorular içermektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.**

*Görüşme Formu-3 Soru Örnekleri*

Örnek Sorular
<ul style="list-style-type: none"><li>- Denk kesirler dersinize, bir önceki dersin kazanımı olan "Bileşik kesri tam sayılı kesir ile karşılaştırma" konusunu hatırlatarak giriş yaptınız. Dersin başlangıcı için bu fikri seçmenizin nedeni nedir? Nasıl karar verdiniz?</li><li>- Dersin başında ekmeği ikiye bölme örneği kullandınız. Bu örneği seçmenizin nedeni nedir? Nasıl karar verdiniz?</li><li>- Denk kesir tanımını vermeden önce bir pasta modeli gösterdiniz ve bu model üzerinden sorular yönelttiniz. Bu uygulamanın ardından denk kesir tanımını verdiniz. Ders akışını bu şekilde planlamanızın nedeni nedir? Bunun yerine "Bir bütünün aynı miktarını gösteren kesirlere denk kesir denir ve "=" sembolü ile gösterilir" tanımını önce verseydiniz öğretimin etkililiği açısından ne değişirdi? Neden?</li></ul>

#### 2.4. Verilerin analizi

Gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Patton, 2002). İçerik analizi, verilerin düzenlenmesi ve sıralanması yoluyla kodlara ve kategorilere indirgenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Denzin & Lincoln, 2018). Analizler sırasında kategoriler belirlenirken çalışmanın alt

problemlerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenin denk kesir öğretimine ilişkin neyi bildiği hakkındaki bilgi ve farkındalıkları, öğretim sürecinde sahip olduğu bilgiyi nasıl, ne zaman, neden kullandığı ve öğretimine ilişkin karar ve eylemleri hakkındaki bilgi ve farkındalıklarına odaklanılmıştır. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik dijital ortamda veriler kopyalanmış, görüşmeler aynı sorular üzerinden aynı sırayla gerçekleştirilmiş, katılımcıların söyledikleri kelimesi kelimesine aktararak iki uzman görüşü ((Miles, Huberman ve Saldaña, 2014; Merriam & Tisdell, 2016) alınmıştır. Çalışmada ortaya çıkan kategoriler ve alt kategoriler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.***Kategoriler ve Alt Kategoriler*

Kategoriler	Alt Kategoriler
Öğretmenin Ne Bildiği Hakkında Bilgisi/Farkındalığı	Kişi Özellikleri Bilgisi Konu Özellikleri Bilgisi
Öğretmenin Nasıl Öğrettiği Hakkında Bilgisi/Farkındalığı	Tanımlama Stratejileri Örnek Seçimi Temsil Seçimi Öğretim Yöntem ve Stratejileri Seçimi Sıralama Stratejileri Bağlantı Stratejileri
Öğretmenin Öğretim Karar ve Eylemleri Hakkında Bilgisi/Farkındalığı	Öğrenci Sorularına İlişkin Stratejiler Koşullara İlişkin Stratejiler

Tablo 4’de görüldüğü üzere her bir üstbilişsel bilgi kategorisi altında o kategoriye ait özellikleri taşıyan alt kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken hem alan yazından hem de görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenin ne bildiği ile ilgili bilgileri “kişi özellikleri bilgisi” ve “konu özellikleri bilgisi” şeklinde iki alt kategori altında toplanmıştır. Kişi özellikleri bilgisi, öğretmenin kendine ilişkin, öğrenci özelliklerine ilişkin ve genel öğretmen özelliklerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını içermektedir. Öğretmenin nasıl öğrettiği hakkındaki bilgisi/ farkındalıkları kategorisinde ortaya çıkan alt kategoriler, tanımlama stratejileri, örnek, temsil, öğretim yöntem ve stratejileri seçimi, sıralama ve bağlantı stratejilerini içermektedir. Bu kategori, katılımcı matematik öğretmenin öğretim rutinlerinde tanımlama, derse giriş yapma, sıralama ve bağlantılara ilişkin sahip olduğu stratejileri nasıl kullandığı, temsil, model ve materyalleri öğrencinin anlayacağı şekle nasıl dönüştürdüğü ile ilgili farkındalıklarını/bilgisini içermektedir. Son kategori olan öğretmenin öğretim karar ve eylemleri bilgisi ise katılımcı öğretmenin öğrencilerden gelen beklenmedik sorulara verdiği cevaplar, bu cevapların etkililiği, öğretim koşullarına ilişkin anlık kararları, bu kararların sonuçları, stratejileri hakkındaki bilgisi ve farkındalıklarından oluşmaktadır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14 Aralık 2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-51944218-300-00001898524

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın üç alt problemine yönelik bir matematik öğretmenin üstbilişsel bilgi kategorilerine ilişkin bulgular, öğretmenin ne bildiği, nasıl öğrettiği ve öğretim karar ve eylemleri hakkında bilgisi/ farkındalıkları olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Matematik Öğretmenin Üstbilişsel Bilgi Kategorileri

Şekil 1’de verilen kategorilere ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### 3.1 Matematik öğretmenin ne bildiği hakkında bilgi/ farkındalıklarına ilişkin bulgular

Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcı matematik öğretmenin denk kesir öğretimine ilişkin ne bildiği hakkında bilgisi/ farkındalığı, kişiye ve konuya ilişkin özellikler bilgisi olmak üzere iki alt kategori altında tanımlanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Matematik Öğretmenin Ne Bildiği Hakkında Bilgi Kategorileri

Şekil 2’de görüldüğü üzere kişi özellikleri bilgisinin alt kategorileri, öğretmenin kendisi, öğrencileri ve öğretmenlere ilişkin özellikleri bilgisini içermektedir. Öğretim görevinin çok bileşenli yapısı dikkate alındığında, üstbilişsel bilgiye sahip bir öğretmenin, öğretimini gerçekleştirmede kendisi ile ilgili bilgi

sahibi olmasının yanı sıra öğrencilerine ve meslektaşlarına ilişkin bilgisinin de farkında olması kaçınılmazdır.

Katılımcı öğretmenin kişi özellikleri bilgisinin ilk alt kategorisi olan kendi bilgisi öğretmenin öğrenciliğinde yaşamış olduğu denk kesir kavramı ile ilgili deneyimleri, kavramın öğretimine ilişkin hedefleri, alan bilgisi, konunun zor/ kolay tarafları, konuyu öğrenirken ve öğretirken gösterdiği çaba ile ilgili farkındalıklarından oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenin denk kesir öğretiminde kendi bildikleri hakkındaki bilgilerine ilişkin bulgulardan bir örnek Diyalog 1’de verilmiştir.

**Diyalog 1. Matematik Öğretmeninin Kendi Bilgisi Hakkında Farkındalığı/ Bilgisi**

**Araştırmacı:** Denk kesir öğretiminde amacınız nedir? Neden?

**Katılımcı Öğretmen:** Amacım kalıcı öğrenmelerini sağlamak... Mesela ilk yıllarımda sınavlardan sonra ya da sınıf içi soru çözümlerinde hep bir hatalı çözüm eksik çözüm yaptıklarını gördüm. Sonra bunlar üzerine düşündüm bu konuda ne yapabilirim daha farklı nasıl anlatabilirim... Daha çok araştırarak. Sonuçta bu meslek içindeyken daha çok öğreniliyor. Somutlaştırarak daha iyi olacağını gördüm anlatımımın, kestirerek görmelerini sağlayarak daha kalıcı öğreniyorlar.

Diyalog 1’de görüldüğü üzere öğretmen, denk kesir öğretim amacının ne olduğu hakkında bilgi sahibidir. Kendisine amaç olarak belirlediği kalıcı öğrenmelerini sağlayabilmenin oluşma nedenlerini, gerekçeleri ve sonuçları ile açıklayabilmektedir. Katılımcı öğretmenin bu ifadeleri, denk kesir öğretimine ilişkin amacının farkında olduğunu dolayısıyla kendi bilgisi hakkında bilgi ve farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel kişi özellikleri bilgisinin alt kategorilerinden bir diğeri öğrenci özellikleri bilgisidir. Bu bilgi çeşidi, öğrenci hataları, akıl yürütme süreçleri, önbilgileri, konunun öğrenciler için zor ve kolay tarafları ve yaş grubu özelliklerine dair öğretmenin bildiklerine yönelik farkındalıklarını içerir. Bu bileşene ilişkin bir diyalog aşağıda verilmiştir (Diyalog 2).

**Diyalog 2. Matematik Öğretmeninin Öğrenci Bilgisi Hakkında Farkındalığı/ Bilgisi**

**Araştırmacı:** Ortaokul matematik öğretim programında yer alan denk kesir konusu ile ilgili kazanım “Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur” şeklinde verilmiştir. Öğrenciler bu kazanımdaki matematik fikri anlamakta zorlanıyor mu? Neden?

**Katılımcı Öğretmen:** Mesela bir pasta düşünelim, 8 eşit parçaya bölündü diyelim, parça sayısı değişmeden düşünmesi gerekirse yapabiliyor. Ama 8 parçadan bir miktar aldı diğer aynı boyuttaki pastayı farklı eş parçaya böldü ve aynı kesri oluşturdu diyelim, işte onu anlamakta zorlanıyorlar yani denk kesirler konusunu... Kafalarında somut hale getirmekte zorlanıyorlar. Birim kesir anlaşılıyor denk kesre geçişte zorlanıyorlar... Belki 5.sınıfın o bilişsel gelişiminden kaynaklı zorluk da olabilir. Çünkü bazı şeyleri 6da da 7de de anlatıyoruz, her yıl, bir önceki yılın konularını daha rahat bir şekilde kavradıklarını görüyorum. Belki yaş grubu olarak, soyut bir kavram olarak düşünüldüğü için, soyut kavramı somutlaştıracak bilişsel düzeye geçmekte zorlanıyorlar.

Diyalog 2’de verilen bulguda, katılımcı matematik öğretmenin öğrencilerin denk kesir konusunu anlamakta zorlandıklarının farkında olduğu, neden zorlandıklarını bildiği ve bunun nedenini öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve yaş grubu özellikleri ile açıkladığı görülmektedir.

Üstbilişsel kişi özellikleri bilgisinin son alt kategorisi olan genel öğretmen özellikleri bilgisi, öğretmenin matematik öğretmenliğine ilişkin mesleki bilgilerle ilgili farkındalıklarını içerir. Bu bilgi türünde, bir öğretmenin sahip olması gereken, öğretimini etkili kılan mesleki bilgilere ve mesleki gelişimini nelerin etkilediğine ilişkin bilgilerin farkındalığı gözlenmiştir (Diyalog 3).

**Diyalog 3. Matematik Öğretmeninin Genel Öğretmen Bilgisi Hakkında Farkındalığı/ Bilgisi**

**Araştırmacı:** Bir matematik öğretmenin denk kesir öğretebilmesi için neleri bilmesi gereklidir? Neden?

**Katılımcı Öğretmen:** Öğrenci yaklaşımı, pedagojik formasyon kısmı mı deniyor... Nasıl anlatacağımı, öğrenci seviyesine nasıl inebileceğini bilmesi gerekiyor. Birçok konuyu aslında... Sayılar, doğal sayılar... Konuları bütün olarak bilmesi gerekiyor... Kesir bilgisine sahip olmalı, bunun nasıl olduğunu önce kendinin kavraması gerekiyor. Orada dediğim gibi, mesela tahtaya kesir çiziyoruz, iki kesrin büyüklüğünü eşit olarak çizmemiz gerekiyor... Bunun bilişsel düzeyini yakalaması gerekiyor ki bütünlerin eşit olduğunu öğrenciye çok iyi bir şekilde kavratabilecek bilgiye sahip olması gerekiyor. Burada en önemli şeyin bu olduğunu düşünüyorum. En çok zorlandığımız kısmı da belki de bu oluyor. Aynı büyüklükteki bütün... Ve eş parçalar...

Diyalog 3'e bakındığında katılımcı öğretmenin genel öğretmen bilgisine yönelik alan, pedagoji ve PAB bilgi türleri bilgisine sahip olduğu, bu bilgi türlerinin neden gerekli olduğunun farkındalığı gözlenmektedir.

Bir matematik öğretmenin denk kesir öğretimine ilişkin ne bildiği hakkında bilgisi/ farkındalığına ait diğer bir kategori konu özellikleri bilgisidir. Üstbilişsel konu özellikleri bilgisinin, bir matematik öğretmenin denk kesir öğretiminde kullandığı ders kitabı ve kaynaklar, öğretim stratejileri, müfredat, örnekler, temsiller, model ve materyallerin neler olduğu hakkında bilgisi ve farkındalıklarını kapsadığına dair bulgular elde edilmiştir. Aşağıda üstbilişsel konu özellikleri bilgisine ait örnek bir diyalog (Diyalog 4) verilmiştir.

**Diyalog 4. Matematik Öğretmeninin Konu Bilgisi Hakkında Farkındalığı/ Bilgisi**

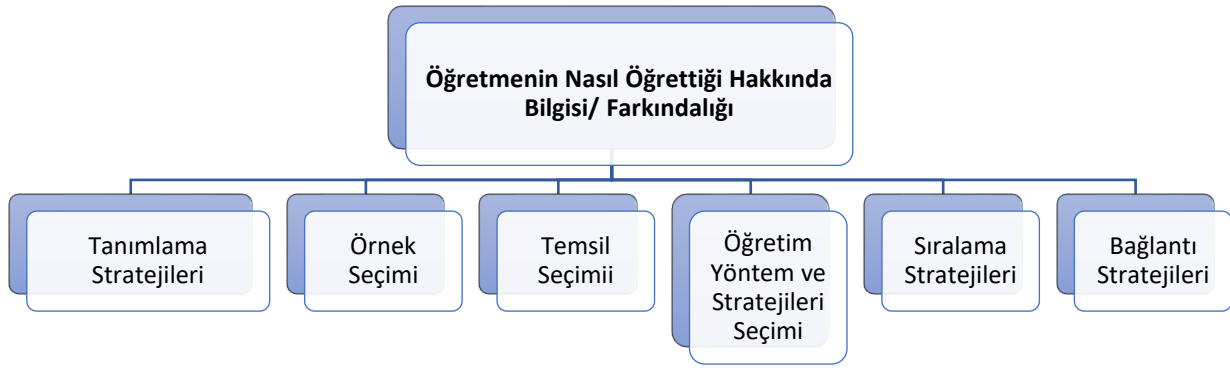
**Araştırmacı:** Ortaokul matematik öğretim programında yer alan denk kesir konusu ile ilgili kazanım "*Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur*" şeklinde verilmiştir. Bu kazanımı değerlendir misiniz? Denk kesir kavramının öğretimi için yeterli mi? Neden?

**Katılımcı Öğretmen:** Denk kesir için biraz daha ayrıntılı olabilirdi. Ya da süresi değişebilir diyeyim. Daha doğru olur. Müfredatta biraz daha fazla süreye yayılabilir... Müfredatı yetiştiremiyoruz, denk kesirlere ayrılan ders saatinin çok geniş bir alana yayılması gerekiyor ama bu seferde diğer konuların saatlerinden kısmamız gerekiyor ve böyle bir imkânımız yok. Peki, bu durumda ne yapıyorum mümkün olduğunca görsellerle destekliyorum, evde de şunu mutlaka yapın diyorum. Mesela dersi anlattığımız zamana göre, denk kesir için portakal örneğin elde bulunan imkânlara göre etkinlikler veriyorum. İki portakal alın birini şu kadar parçaya birini bu kadar parçaya gibi...

Diyalog 4'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretmen ortaokul matematik öğretim programında denk kesirlere ilişkin verilen bilgi ve süreye ilişkin farkındalığını, gerekliliklerini gerekçelendirerek açıklamaktadır.

**3.2 Matematik öğretmenin nasıl öğrettiği hakkında bilgi/ farkındalıklarına ilişkin bulgular**

Bu kategoride, katılımcı matematik öğretmenin öğretim rutinlerine, denk kesir konusunu öğrenciler için anlaşılır bir forma dönüştürmeye yönelik sahip olduğu strateji bilgilerine ilişkin bulgular yer almaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Matematik Öğretmeninin Nasıl Öğrettiği Hakkında Bilgi/ Farkındalıkları Kategorileri

Katılımcı öğretmenin denk kesir öğretimindeki rutinleri, başka bir deyişle sahip olduğu bilgileri nasıl kullandığı ve öğrencinin anlayacağı şekilde nasıl dönüştürdüğü ile ilgili stratejilerinin farkındalıklarına ilişkin bulgulardan örnekler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

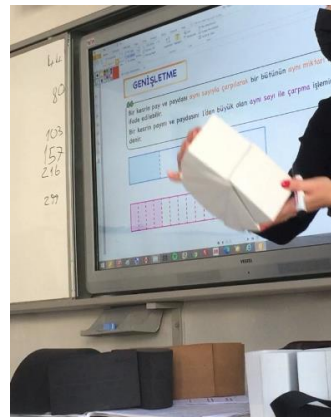
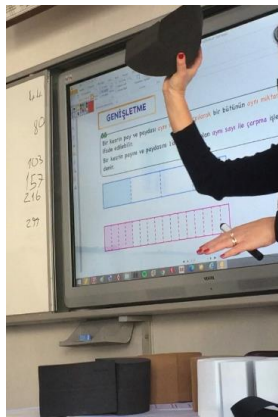
Matematik Öğretmeninin Nasıl Öğrettiği Hakkında Bilgi/ Farkındalıklarına İlişkin Örnek Bulgular

Alt

Örnek Bulgular

Kategoriler

Alt Kategoriler	Örnek Bulgular
<b>Tanımlama Stratejileri</b>	Öncelikle kavram ile eşleştirebilecekleri bir materyal verirse zaten derse bağlanmış oluyoruz. İlgilerini artırmış oluyoruz... Sonra tanımlı kullanacaksam açıkçası, $\frac{1}{2}$ , $\frac{2}{4}$ , $\frac{3}{6}$ ya kullanmayı tercih ederim. Çünkü yarımı daha iyi anlayacaktır çocuk. Çünkü yarımı günlük hayattan biliyor...
<b>Örnek Seçimi</b>	Öğrenci başlangıç örneklerinde kendisini sayılarla yormamalı. Büyük sayılarla bölme işlemi yapmayacak çabalayacak ama $\frac{1}{2}$ , $\frac{2}{4}$ gibi sayılarla başlarsak anlamaya odaklanacak. Başlangıçta $\frac{2}{3}$ bile kullanmam yarımdaya çıkarım ki kavramı anlasınlar sayılara odaklanmasınlar. Bunu da bilişsel düzeylerini düşünerek dikkate alıyorum. Sonra daha karmaşık örnekleri de kullanıyorum... Kavradıktan sonra. O zaman daha kolay anlıyorlar bunları da...
<b>Temsil Seçimi</b>	Görsel kullanımını çok önemserim... Yoksa sözel olarak anlattığımda, ya da tahtaya iki şekil çizip kaldığımda, öğrenci açısından kalıcılığı olmuyor. Bu nedenle (aşağıdaki) dokunabilecekleri bu materyali mutlaka derse dâhil ederim. Pandemi olmasa kek yapar getirirdim. O kek üzerinde anlatırdım. Daha çok seviyorlar denk kesir dersini böyle işlemeyi.



**Tablo 5. Devamı**

*Matematik Öğretmeninin Nasıl Öğrettiği Hakkında Bilgi/ Farkındalıklarına İlişkin Örnek Bulgular*

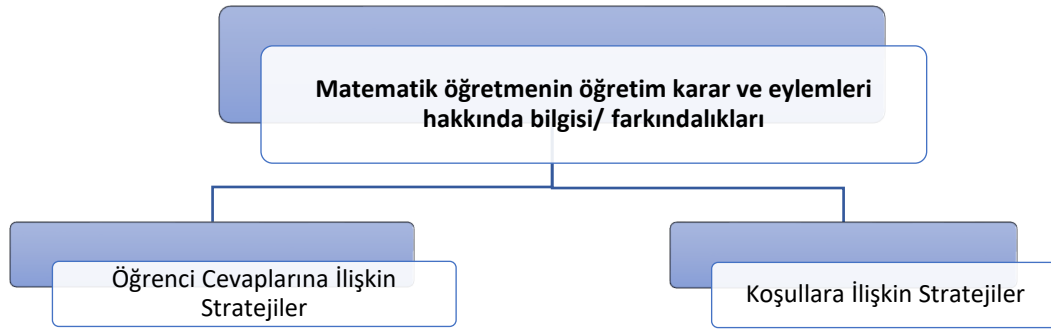
Alt Kategoriler	Örnek Bulgular
<b>Temsil Seçimi</b>	Sonra konuyu pekiştirmek için kâğıt etkinliğine geçtim... Tüm öğrencilerde A4 vardı, herkes kendisi kolaylıkla yapabiliirdi ve anlamayan sonra evde bu etkinliği tekrar edebilirdi, o yüzden. Hem benim çabuk ulaşabileceğim bir materyal hem de tüm öğrencilerin ulaşabileceği bir materyal. 
<b>Öğretim Yöntem Stratejileri Seçimi</b>	...Yani direkt düz anlatım yöntemini kullandığımda denk kesirleri anlatmak daha zor. Çünkü karşıdaki grubun, öğrencinin anlayıp anlamadığına bakarak yol aldığım için... Bir de biraz soyut kalabiliyor konu. Onu somutlaştırmak, somutlaştırabilmek biraz zorluk olabiliyor. Onu da belli bir süre etkinliklerle şeylerle somutlaştırmaya çalışıyorum.
<b>Sıralama Stratejileri</b>	Öğrenciler eşitliği biliyorlar, denk kesrin eşittir'den farklı bir kavram olduğunu vurgulamam gerekiyordu. Tanımı başta versem soyut kalacaktı. Tamam, yazacaktı öğrenci bir şeyleri kafasında canlandırmaya çalışacaktı ama tam olarak modelleme sonrasında öğrendiği anlamı vermeyecekti. Bu nedenle önce görseller, sonra model ve ardından tanım verdim.
<b>Bağlantı Stratejileri</b>	Günlük hayatta da mesela buradan oran konusuna geçebiliriz. Oran konusunda da bir kesir ifadesi, birimleri karşılaştırma ifadesi var. Günlük hayatta yemek yaparken bile bir oranlama yapıyoruz. Pilav mesela 1 bardak pirince 2 bardak kullanıyorsam, 2 bardak pirince ne kadar su kullanacağım bir orantı ifadesi ama bu iki kesrin denkliği denk kesirlerle ilişkili.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretmen denk kesir öğretiminde tanım kullanımına nasıl yer verdiğini, örnek seçimlerinde hangi sayılara, neden yer verdiğini, model, materyal seçim gerekçelerini ve nasıl uyguladığını, hangi öğretim yöntem ve stratejisini neden seçtiğini, ders akış sıralaması ve bağlantı stratejilerini gerekçeleriyle açıklamaktadır.

### **3.3 Matematik öğretmenin öğretim karar ve eylemleri hakkında bilgi/ farkındalıklarına ilişkin bulgular**

Matematik öğretmenin denk kesirler öğretimini gerçekleştirirken aldığı kararların nedenleri ve zamanlaması hakkındaki bilgi/ farkındalıkları, öğretmenin sahip olduğu strateji repertuarının farkındalığını ve bunların etkililiği ile ilgili bilgilerini ortaya koymaktadır. Genellikle zorlayıcı ve beklenmedik sınıf içi durumlarda ortaya çıkan bu bilgi türü, öğretmenin öğretimine, öğrenciye ve koşullara ilişkin aldığı kararları, bu kararların nedenleri, zamanlaması ve etkililiğini içeren strateji repertuarı hakkında bildiklerini ve farkındalıklarını içermektedir (Şekil 4).





**Şekil 4.** Matematik Öğretmeninin Öğretim Karar ve Eylemleri Hakkında Bilgi/ Farkındalıkları Kategorileri

Bu kategorinin alt kategorisi olan öğrenci cevaplarına ilişkin stratejiler bilgisi, katılımcı öğretmenin öğrencilerden gelen –çoğunlukla beklenmedik- sorulara verdiği cevapların etkililiği, öğretime ilişkin aldığı kararların nedenleri, zamanlaması ve etkililiği ile ilgili bilgilerini içermektedir. Diğer bir alt kategori olan koşullara ilişkin stratejiler bilgisinde ise kaynaklar ile ilgili alınan kararlar, müfredata yönelik yapılan değişiklikler, bunların nedenleri, zamanlaması ve etkililiği hakkındaki bilgiler yer almaktadır. Her iki alt kategoriye ait bulgulara ilişkin örnekler Tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Matematik Öğretmeninin Öğretim Karar ve Eylemleri Hakkında Bilgi/ Farkındalıklarına İlişkin Örnek Bulgular*

Alt Kategoriler	Örnek Bulgular
<b>Öğrenci Cevaplarına İlişkin Stratejileri</b>	Mesela soruları hiç bitmeyen ya da anlamadığı için soru bile soramayan, daha geç anlayan bir sınıfım oldu. Daha o bilişsel düzeye ulaşamamış ya da önceki bilgileri tam olarak yeterli olmayan sınıflarımda karşılaştım. Bunun için de ne yaptım, daha çok görselliği vurguladım ya da tek tek gelip bazen onlarla birlikte, materyalleri onlarla birlikte kullandım. O zaman daha anlaşılır oldu.
<b>Koşullara İlişkin Seçimi</b>	Normalde yaptırırım ama şimdi pandemi dolayısıyla yapamıyoruz grup çalışması... Ama bunu bireysel olarak, ellerine kâğıt vererek katlatarak yaptırıyorum şu an...

Tablo 6’te verilen örnek bulgularda görüldüğü üzere öğretime ilişkin stratejiler bilgisi, katılımcı öğretmenin öğrencilerden gelen cevaplara yönelik ya da hiç cevap/soru gelmemesi durumlarında geliştirdiği stratejileri ve beklenmedik durumlarda sınıf içi uygulamaları nasıl yönettiğine ilişkin farkındalıklarını içermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada bir matematik öğretmenin üstbilgi bilgisi, denk kesirler konusunun öğretimi bağlamında incelenmiş ve *ne bildiği, nasıl öğrettiği ve öğretim karar ve eylemleri hakkındaki (neden/ne zaman)* bilgi ve farkındalıkları olmak üzere üç ana kategori altında tanımlanmıştır. Öğretmenin “*ne bildiği*” hakkındaki bilgisi, kendisi, öğrencileri ve genel öğretmen özellikleri ile öğretim sırasında performansına etki edebilecek konu özellikleri (kaynaklar, müfredat, öğretim stratejileri, temsiller ve örnekler) hakkındaki farkındalıklarını içermektedir. Bu bilgi türü, öğretmenin öğreten olarak kendisi hakkındaki bilgi ve inançları; öğrencilerinin konuyu öğrenme yolları hakkındaki farkındalıkları; konuyu öğretmenin farklı yolları hakkındaki bilgisi; kaynaklar, müfredat, temsiller veya örnekler gibi konunun öğretimine etki eden etkenler hakkındaki bilgi ve farkındalıklarıdır. Kendi yeteneklerini, bilgi düzeyini ve öğretim yaklaşımlarını anlayan; öğrencilerinin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olan; öğretim stratejilerini şekillendiren ve öğrencilere konuyu daha iyi anlatabilmesini sağlayan faktörlerin farkında olan bir öğretmen, bu bilgilerini öğretim faaliyetlerini planlama, izleme ve düzenlemede kullanabilir. Bu bağlamda öğretmenin “*ne bildiği*” hakkındaki üstbilgi bilgisi, Flavell’in (1979) kişi, görev ve strateji etkenlerinin etkileşimi ile oluşan ve sonraki araştırmacılar (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995) tarafından bildirimsel bilgi olarak tanımlanan üstbilgi bilgisi içeriği ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu üstbilgi bilgisi boyutu, Rowland’ın (2013) Dörtlü Bilgi Modelinde yer alan ve

“teorik geçmiş” olarak da adlandırdığı Temel Bilgi boyutunda tanımlanan bilgi türlerini de kapsamaktadır. Rowland temel bilginin, bir öğretmenin mesleğe başlamadan önceki öğrencilik veya öğretmenlik eğitiminden edindiği bilgi ve inanışları içerdiğini ve bu bileşenin eyleme dayalı bilgi olarak tanımladığı diğer bilgi boyutlarına (dönüşüm, bağlantı ve beklenmedik durumlar bilgisi) temel oluşturduğunu belirtir. Üstbilişsel yaklaşım açısından da öğretmenin ne bildiği hakkındaki farkındalıkları öğretimine yönelik üstbilişsel deneyimlerini (planlama, izleme, değerlendirme) etkileyerek nasıl öğrettiği ve öğretim karar ve eylemlerini gerekçelendirmelerine ilişkin bilgilerine temel teşkil eder. Bu açıdan bakıldığında, PAB’in temel bilgi boyutunun üstbilişsel bilgileri de içerdiği görülmektedir.

Üstbilgi bilgisi, öğretmenin öğretim görevlerini nasıl yerine getireceği hakkındaki bilgi ve farkındalıkları da içerir. Konu ile ilgili tanımların, örnek ve temsillerin nasıl sunulacağı, öğretim yöntem ve stratejilerin nasıl işe koşulacağı, öğretimle ilgili görevlerin nasıl sıralanacağı ve bağlantıların nasıl kurulacağı üzerine düşünülmüş bilgiler, bu boyutun içeriğini oluşturmaktadır. Bu bilgiler, konuyu uygun temsiller seçerek öğrencilerin anlayabileceği hale dönüştürme, birbiri ile bağlantılı örnekleri belirli bir sırada sunarak öğrencilerin genelleme yapmasına fırsat tanıma gibi eylemler üzerinde düşünülmüş bilgilerdir. Bu tür bilgi ve farkındalıklar, öğretmenin öğrencilere etkili bir şekilde konuyu aktarma ve anlama fırsatı sunma yeteneğini yansıtır. Üstbilgi literatüründe işlemsel bilgi olarak da tanımlanan (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995) bu bilgi türü, Rowland’ın (2013) modelinde bağlantı bilgisi ve dönüşüm bilgisi boyutlarında tanımlanan bilgilerle ilişkilidir. Bağlantı bilgisi, öğretmenin konuyla ilgili farklı kavramları birbiriyle nasıl ilişkilendireceği hakkındaki bilgileri içerir. Dönüşüm bilgisi ise, öğretmenin soyut veya zor konuları öğrencilere daha anlaşılır bir şekilde nasıl dönüştürebileceği hakkındaki bilgileri içerir. Bu şekilde, öğretmenin “nasıl öğrettiği” ile ilgili bilgi ve farkındalıkları, öğretim pratiğini zenginleştirmek ve öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamak için önemli bir role sahiptir.

“Öğretim karar ve eylemleri” hakkındaki bilgiler ise farklı öğretim durumlarında değişen ihtiyaçlara uyum sağlayabilmeye yardımcı olur. Üstbilgi literatüründe koşullu bilgi olarak tanımlanan (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995) bu bilgi türü, Rowland’ın (2013) modelinde gündemden sapma, öğrenci düşüncelerine cevap verme, fırsatların kullanımı gibi bileşenler içeren beklenmedik durumlar bilgisi ile ilişkili görülmektedir. Bu bilgi türü, öğretmenin öğretim sürecinde karşılaştıkları değişiklikleri değerlendirerek beklenmedik durumlarda esneklik göstermelerine ve öğretimi öğrencilerin anlık ihtiyaçlarına göre düzenlemelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada tanımlanan üstbilişsel bilgilerin alan yazında yer alan PAB modellerinde tanımlanan öğretmen bilgisi boyutları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bir öğretmenin matematik öğretimine yönelik bilgilerinin her zaman üstbilişsel olmayabileceği de dikkate alınmalıdır. Bir öğretmen öğrenci zorlukları veya kavram yanlışları üzerine bilgi sahibi olabilir; ancak bu yanlışların kaynakları, sonuçları ve nasıl önlenebileceği üzerine yansıtıcı düşünme yapmadıysa bu bilgiler üstbilişsel bir düzeye ulaşmamış olabilir. Dolayısıyla öğretmen üstbilişsel bilgisinin tanımlanmasında, bilgilerin var olan bilgiler ve deneyimler üzerine düşünülerek oluşturulmuş olması önemlidir. Öğretmen üstbilişsel bilgisi, öğretmen tarafından detaylı bir şekilde ifade edilebilen, gerekçelendirilebilen, öğrenme ile ilgili genellemelerine ve öğretim süreçleri ile ilgili rutinlerine temel teşkil eden bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmada denk kesirler konusu bağlamında bir öğretmenin üstbilişsel bilgisi incelenerek üstbilişsel bilgi yapıları tanımlanmıştır. Farklı matematik konularında daha fazla öğretmenin üstbilişsel bilgisinin incelenmesi, öğretmenlerin farklı üstbilişsel bilgi gereksinimlerini anlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin üstbilişsel bilgisinin nasıl geliştirilebileceği konusunda bir temel sağlamaktadır. Gelecekteki araştırmalar, öğretmen eğitim programlarının tasarımında ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde üstbilişsel bilginin nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceğini inceleyebilir. Öğretmenlerin üstbilişsel bilgisini geliştirmek için hangi stratejilerin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla da araştırmalar yapılabilir. Böylece, öğretmenlerin üstbilişsel bilgisini güçlendiren öğretim materyalleri, öğretim yaklaşımları ve mesleki gelişim programları tasarlanabilir.

**Kaynakça / Reference**

- Arends, R. (2012). *Learning to teach, 9th edition*. New York: Mc-Graw Hill
- Artz, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and instruction*, 9(2), 137-175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902_3)
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). *Content knowledge for teaching: What makes it special*. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324>
- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). *Assessment and measurement of pedagogical content knowledge*. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
- Bozorgian, H., & Jafarzade, L. (2013). *Teachers' Metacognitive Knowledge and Education Programs in an Input-poor Environment*. In The 11 th TELLSI International Conference.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, T. P., & Fennema, E. (1991). Research and cognitively guided instruction. *Integrating research on teaching and learning mathematics*, 1-16.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage publications.
- Eldar, O., Eylon, B. S., & Ronen, M. (2012). A metacognitive teaching strategy for preservice teachers: Collaborative diagnosis of conceptual understanding in science. In *Metacognition in science education* (pp. 225-250). Springer, Dordrecht.
- Eldar, O., & Miedijensky, S. (2015). Designing a metacognitive approach to the professional development of experienced science teachers. In *Metacognition: Fundamentals, applications, and trends* (pp. 299-319). Springer, Cham.
- Erenkuş, M. & Şavaşkan, D. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Matematik 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayın.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 147-164). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Fransman, J. S. (2014). *Mathematics teachers' metacognitive skills and mathematical language in the teaching-learning of trigonometric functions in township schools* (Doctoral dissertation). North- West University, South Africa.
- Georghiades, P. (2004). *From the general to the situated: Three decades of metacognition*. *International journal of science education*, 26(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/0950069032000119401>
- Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively. In *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Springer, Dordrecht.
- Hill, H., & Ball, D. L. (2009). The curious—and crucial—case of mathematical knowledge for teaching. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172170909100>
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Karadağ, Ö., & Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628-646. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.594240>
- Kaur, K., & Pumadevi, S. (2009). *Examples and conceptual understanding of equivalent fractions among primary school students*. In Third International Conference on Science and Mathematics Education (CoSMEd).

- Kieren, T. E. (1993). Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding. In T.P. Carpenter, E. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Rational numbers: An integration of research* (pp.49-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohen, Z., & Kramarski, B. (2018). Promoting mathematics teachers' pedagogical metacognition: A theoretical-practical model and case study. In *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education* (pp. 279-305). Springer, Cham.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. Yale University Press.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation; Kindle Edition*. Retrieved from Amazon. com
- Mevarech, Z., & Kramarski, B. (2014). *Critical Maths for innovative societies: The role of metacognitive pedagogies, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6> .
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2009). Transformation: Using examples in mathematics teaching. *Developing Primary Mathematics Teaching: Reflecting on Practice with the Knowledge Quartet*, 67-100.
- Rowland, T. (2013). *The knowledge quartet: The genesis and application of a framework for analysing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge*. *Sisyphus—Journal of Education*, 1(3), 154-43. <https://doi.org/10.25749/sis.3705>
- Sharma, P., & Mishra, N. (2017). *Meta cognitive environment: need of 21 st century*. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)* Vol. 7, Issue 2, Apr 2017, 93-100
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schoenfeld, A. H. (2000). *Models of the teaching process*. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 243-261. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00031-0)
- Wilson, N. S., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269-288.
- Yerdelen-Damar, S., Özdemir, Ö. F., & Cezmi, Ü. N. A. L. (2015). Pre-service physics teachers' metacognitive knowledge about their instructional practices. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(5), 1009-1026. DOI: 10.12973/eurasia.2015.1370a
- Zohar, A. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and teacher Education*, 15(4), 413-429.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Teaching is a multifaceted task in which the teacher needs to make domain-specific knowledge understandable to students (Ball, Thames, & Phelps, 2008). The necessary knowledge for teachers to perform these tasks has been defined by the concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman, 1986). Studies examining teacher knowledge in mathematics education have described the teacher's knowledge and dimensions specific to mathematics instruction (e.g., Ball, et al., 2009; Rowland, 2013).

PCK is a type of knowledge that develops when a teacher engages in self-questioning about their knowledge, actions, outcomes (Baxter & Lederman, 1999). On the other hand, a teacher's practice of self-questioning about their own teaching is an indicator of their metacognitive awareness (Shulman, 1986). Metacognition is an individual's knowledge about their cognitive endeavors, encompassing their ability to notice, plan, monitor, and regulate these endeavors (Brown, 1980; Flavell, 1979). This concept consists of two components: metacognitive experience, which explains an individual's conscious cognitive experiences accompanying any cognitive endeavor, and metacognitive knowledge, which pertains to an individual's knowledge about their cognitive endeavors or general cognition (Schraw & Moshman, 1995).

The classroom environment, where teaching is essentially a problem-solving experience, is an environment in which teachers need to actively utilize their metacognitive knowledge (Artz & Armor-Thomas, 2001). However, many teachers are not aware of their metacognitive knowledge (Mevarech & Kramarski, 2014). Limited research that focuses on teachers' metacognitive knowledge highlights the importance of establishing a connection between this type of knowledge and PCK for effective teaching, emphasizing the significance of metacognitive knowledge in the development of PCK (Eldar et al., 2012; Fransman, 2014; Zohar, 1999). Additionally, these studies indicate that research has predominantly centered on teachers' metacognitive experiences while leaving the specificity of metacognitive knowledge structures in the field uncertain, thus underscoring the need for a detailed account of mathematics teachers' metacognitive knowledge (Wilson & Bai, 2010; Zohar, 1999).

This study aims to examine the metacognitive knowledge structures of a mathematics teacher. Within this scope, the metacognitive knowledge employed by a mathematics teacher during the instruction of equivalent fractions is identified within the frameworks of metacognition and PCK models. Three sub-problems have been delineated. The first sub-problem centers on the teacher's awareness of what they know about their instruction, the second sub-problem focuses on their awareness of how they conduct their instruction, and the third sub-problem concentrates on their awareness of the decisions and actions related to their teaching.

### 2. METHOD

This research employs a qualitative research method, using a case study design. The participant teacher was selected through purposeful sampling. The criteria for selecting the teacher included having a minimum of 10 years of professional experience, completing a master's degree, and showing a commitment to professional development. The data collection tools for the study consist of three semi-structured interviews, video recordings of classroom lectures spanning two class hours, and instructional materials used in classroom practices. The data obtained from observations and interviews were subjected to content analysis.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings were categorized into three main areas: *what the teacher knew, how she taught, and her knowledge regarding instructional decisions and actions*. The first category was defined in two subcategories: metacognitive knowledge of person and content. In the metacognitive knowledge of a person, observations

were made regarding the teacher's awareness of her own student experiences, teaching objectives, subject knowledge, awareness of students' errors, reasoning processes, and prior knowledge, as well as the teacher's awareness of her professional knowledge. The metacognitive knowledge of content included the teacher's awareness of teaching strategies, curriculum, examples, representations, models, and materials in the context of teaching equivalent fractions. In this context, the metacognitive knowledge concerning "what the teacher knew" exhibited similarities to the declarative knowledge described by Jacobs and Paris (1987). Additionally, this metacognitive knowledge dimension encompasses the types of knowledge described in the Foundation dimension of Rowland's (2013) Knowledge Quartet Model. This type of knowledge forms the foundation for how teachers teach and justify their instructional decisions and actions from a metacognitive perspective.

The second category, which pertains to how a teacher conducted their teaching, was defined by their knowledge of content definition strategies, example selection, representation choices, sequencing strategies, teaching method selection, and connection strategies. This type of knowledge, also known in metacognitive literature as procedural knowledge (Jacobs & Paris, 1987), is related to the knowledge within the dimensions of Connection and Transformation in Rowland's (2013) model. The teacher's knowledge and awareness regarding "how they taught" play an essential role in enriching teaching practice and enhancing student learning.

The third category, which relates to the teacher's knowledge about the reasons for and timing of the decisions made during their teaching, is a type of knowledge that emerges in challenging and unexpected classroom situations. It encompasses what the teacher knows about the decisions they make concerning instruction, students, and conditions, including the reasons behind these decisions, their timing, and their effectiveness, forming a strategy repertoire. This type of knowledge, known in metacognitive literature as conditional knowledge (Jacobs & Paris, 1987), is associated with the knowledge of unexpected situations that include components such as deviating from the agenda and capitalizing on opportunities in Rowland's (2013) model. This type of knowledge can assist teachers in being flexible and adjusting their instruction according to the immediate needs of students in unexpected situations that may arise during the teaching process.

In conclusion, it is evident in this study that the metacognitive knowledge described is associated with the dimensions of teacher knowledge outlined in PCK models. However, it should also be acknowledged that not all of a teacher's knowledge related to mathematics instruction is necessarily metacognitive. For instance, a teacher may have knowledge about student difficulties or misconceptions; however, if they haven't engaged in reflective thinking about the sources, consequences, and preventability of these misconceptions, this knowledge may not have reached a metacognitive level. Future research could explore how metacognitive knowledge can be more effectively integrated into the design of teacher education programs and in the professional development of teachers.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14 Aralık 2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-51944218-300-00001898524

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Gerçekleştirilen bu çalışmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Araştırmacılar aşağıda belirtilen çalışma aşamalarında katkı sağlamıştır;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Gerçekleştirilen bu çalışma Hacettepe Üniversitesinde yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

## ÇATIŞMA BEYANI

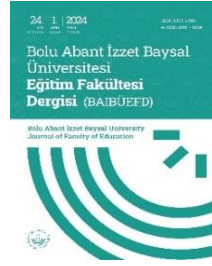
Gerçekleştirilen bu çalışma Hacettepe Üniversitesinde yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 271–302. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1334690>



### Müzik Öğretmenlerinin ve Müzik Eğitimi Uzmanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Music Teachers' and Music Education Experts' Opinions on Technological Pedagogical Content  
Knowledge (TPACK) Competencies

Yusuf KOCAKAPLAN<sup>1</sup> , Salih AKKAŞ<sup>2</sup> ,

Geliş Tarihi (Received): 10.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Teknolojinin eğitim öğretim sürecine entegre edilmesine bu denli vurgu yapılırken müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının TPAB yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin öğrenilmesinin ve değerlendirilmesinin gerekliliği görülmüştür. Çalışmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'daki özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan toplam 35 müzik öğretmeni ve Türkiye'deki çeşitli eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren 32 müzik eğitimi uzmanı katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Açık uçlu anket soruları ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda TPAB kategorilerine göre analiz edilen görüşler madde olarak yazıldığında, müzik öğretmenlerinin görüşlerinden toplam 22 yeterlik maddesi, müzik eğitimi uzmanlarının görüşlerinden ise toplam 55 yeterlik maddesi yazılmıştır. Verilerden analiz edilen maddeler incelendiğinde, en fazla yeterlik maddelerinin alan bilgisi ve pedagoji bilgisi kategorisinde belirtildiği görülmüştür. Teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi alanlarında ise diğer bilgi türlerine oranla daha az yeterlik maddesi belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, TPAB yeterlikleri, Teknoloji entegrasyonu

&

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the views of music teachers and music education specialists on technological pedagogical content knowledge competences. While so much emphasis is placed on the integration of technology into the education and training process, it has been seen that it is necessary to learn and evaluate the views of music teachers and music education specialists on TPACK competencies. A total of 35 music teachers working in private and public schools in Ankara in the 2022-2023 academic year and 32 music education specialists who train teachers in various education faculties in Türkiye participated in the study. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data collected with open-ended questionnaire questions were analysed by descriptive analysis method. As a result of the analysis, when the opinions analysed according to TPACK categories were written as items, a total of 22 competence items were written from the opinions of music teachers and a total of 55 competence items were written from the opinions of music education experts. When the items analysed from the data were examined, it was seen that the most competence items were stated in the content knowledge and pedagogical knowledge categories. In the areas of technological pedagogical knowledge and technological pedagogical content knowledge, fewer competence items were stated compared to other knowledge types.

**Keywords:** Music education, TPACK efficiency, Technology integration

**Atıf/Cite as:** Kocakaplan, Y. ve Akkaş, S. (2024). Müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri hakkındaki görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 271-302. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1334690](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1334690)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Yusuf KOCAKAPLAN, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, [ykocakaplan@gmail.com](mailto:ykocakaplan@gmail.com), ORCID: 0000-0003-2473-145X

<sup>2</sup> Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, [sakkas@gazi.edu.tr](mailto:sakkas@gazi.edu.tr), ORCID: 0000-0008-9753-5364



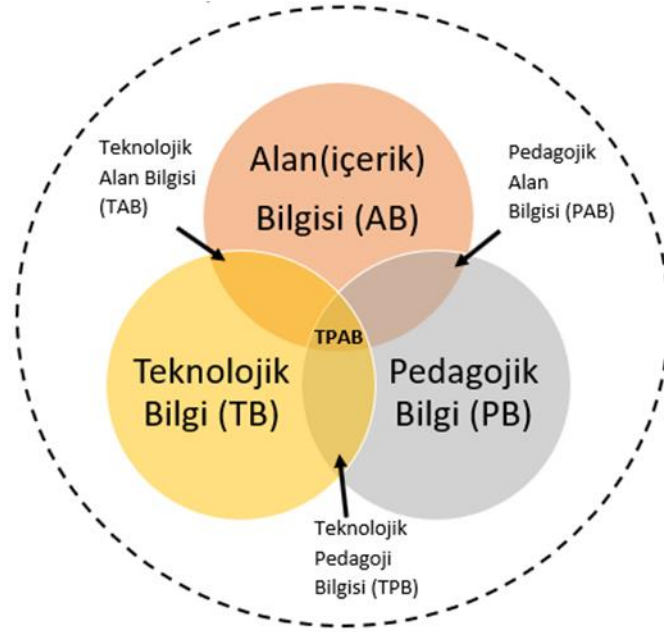
## 1. GİRİŞ

Bir toplumun gelişmesinde ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde öğretmenin rolü ve toplum içindeki statüsü çok önemlidir. Ulu önderimiz Atatürk "Öğretmenler! Yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır." derken de bu öneme dikkat çekmiştir. Bu görüşün birçok yazar ve düşünür tarafından desteklendiği görülmüştür (Başkan, 2001). Eğitim alanındaki değişimin gerçekleşmesi ve yeniliklerin uygulanabilmesi için en önemli unsur ise öğretmenlerdir. Bu değişim önce öğretmenlerden başlayan, sonra öğrencilerle devam eden ve nihayetinde topluma evrilen bir yapıdadır. Öğretmenin niteliği ve yeterliği ise değişimin başarıya ulaşabilmesinde temel teşkil etmektedir (Bal & Karademir, 2013). Yaşadığımız çağ da hızlı değişim ve gelişmelerin yaşandığı ve bilginin esas olduğu, bilgi çağı olarak bilinmektedir. Bu hızlı değişimin en çok yaşandığı alan ise şüphesiz teknolojidir. Bu çağda dünyaya gelen çocuklar Prensky (2001) tarafından; "dijital yerliler" (digital native) adıyla tanımlanmaktadır. Dijital yerliler, doğar doğmaz teknoloji ile tanışan, teknolojiyi hayatının merkezine oturtmuş ve hayatının her evresine entegre etmiş 21. yüzyıl çocuklarından ve gençlerinden oluşmaktadır (Kocakaplan, 2018). Bu çağın öğrencilerini yetiştirecek olan öğretmenler de en az dijital yerliler kadar 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalı ve bilgi ve iletişim (BİT) teknolojilerini verimli bir şekilde kullanabilmelidirler (Çam, 2018; Hunter, 2016).

21. yüzyıl eğitim öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonu çok önemli bir unsur olarak görülmektedir. Türk Eğitim Derneğinin 2009 yılında yayımladığı "Öğretmen Yeterlikleri" isimli raporda da bu önem vurgulanmaktadır. (TED, 2009). Eğitimde teknoloji entegrasyonu etkili öğrenmenin en önemli unsuru olarak belirtilmektedir (Balçın & Ergün 2016; Direkci, Şimşek ve Ayvalla 2020; Güdek ve Açıksöz 2018). Yapılan araştırmalarda, teknoloji kullanılarak yapılan öğrenmenin, öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığını göstermektedir (Akgül & Altan Ayrancıoğlu, 2019; Cheung, 2013; Güven & Sülün, 2012). Ulusal ve uluslararası mesleki gelişim örgütleri teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda teknoloji bilgisinin pedagoji bilgisi ile kaynaştırılarak derslerde kullanılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir (ISTE, 2022; TED, 2009). Dünya çağında birçok ülke, eğitimde teknolojinin daha fazla ve daha etkin kullanımı için bilgi ve iletişim teknolojilerine yatırım yapmaktadırlar (Hepp vd., 2004). Yüksek Öğretim Kurumunun 2018 yılında güncellediği "Öğretmen Yetiştirme" yönergesinde de belirttiği üzere günümüz öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler arasında teknoloji okur yazarı olarak mezun olması yer almaktadır (YÖK, 2018).

Bu entegrasyonu gerçekleştirmek için birçok ülkede farklı projeler ortaya atılmıştır. Türkiye'de de Kasım 2010 tarihinde "Fırsatları Arttırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" adlı FATİH Projesi, hayata geçirilmiştir. FATİH Projesi genel anlamda, öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak, kurumlarda ve okullarda kullanılan teknolojiyi iyileştirerek eğitim öğretim sürecini daha fazla duyu organına hitap edecek biçimde tasarlamayı amaçlamaktadır. Bu proje dahilinde okulöncesi, ilkokul ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda akıllı tahta, okullarda internet altyapısı ve her öğretmen ve öğrenci için tablet bilgisayar tedarik edilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2022).

Bu bağlamda, teknolojinin eğitimde kullanılmasını konu olan pek çok teknoloji entegrasyon modeli bulunmaktadır. Fakat teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve alana özgü olan pedagojik yöntem bilgisi ile ele alınan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) bu sorunlara çözüm olabilmek için üretilmiş en popüler kuramsal çerçevelerden biridir (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda yapılan birçok çalışma TPAB modelinin öğretmenler için önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Erdoğan & Şahin, 2010; Mishra & Koehler, 2006; Mutluoğlu & Erdoğan, 2016; Niess, 2005).



Şekil 1. Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kuramsal çerçevesi (Mishra & Koehler, 2006)

TPAB, Shulman'ın (1987) ortaya koyduğu “pedagojik alan bilgisi” düşüncesine dayanmaktadır. Pedagojik alan bilgisi (PAB), ilk bakışta pedagojik bilgi ve alan bilgisinin karışımı gibi görünse de ilişkileri biraz daha girifttir. Açıklamak gerekirse; pedagojik alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği konu hakkındaki bilgisini ve bu bilginin öğretilecek olan grubun seviye ve yeteneklerine göre uyarlanması anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmalarda PAB'nin temelini iyi bir alan bilgisine sahip olmak olduğu belirtilmektedir (Veal vd., 1999). Mishra ve Koehler (2006) teknolojik bilginin önemini vurgulamışlar ve Shulman'ın PAB çerçevesine teknolojiyi dahil ederek TPAB modelini oluşturmuşlardır. Kısaca TPAB, pedagojik alan bilgisi eğitiminin teknoloji ile genişletilmiş halidir. Süreç olarak incelediğimizde ise, öğretmenin öğreteceği bilgiyi teknolojik gereçler ve pedagojik stratejilerle bütünleştirerek konunun daha anlaşılır ve etkili bir biçimde öğretilmesini kapsamaktadır. TPAB son yıllarda pek çok araştırmacı ve öğretmen eğitimcisi tarafından ele alınmaktadır (Baran & Canbazoglu Bilici, 2015).

TPAB ve bu kavram içerisinde yer alan bilgi türlerini kısaca tanımlayacak olursak;

**Alan Bilgisi (AB):** Öğretilecek olan konunun derinlemesine anlaşılmasını ifade eder. Belirli bir disiplin veya içerik alanındaki teoriler, kavramlar, ilkeler ve uygulamalar hakkındaki bilgileri içerir. Öğretmenlerin müfredat geliştirme ve öğretim stratejileri seçme konusunda bilinçli kararlar vermelerine rehberlik eder (Mishra & Koehler, 2006).

**Pedagojik Bilgi (PB):** Etkili öğrenme ve öğretme stratejileri hakkındaki bilgileri içerir. Bu bilginin içeriğinde genel sınıf yönetimi becerisi, öğrencinin nasıl öğrendiği anlamak, ders planlaması ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi bilgiler yer almaktadır (Mishra & Koehler, 2006).

**Teknoloji Bilgisi (TB):** Mevcut teknolojileri ve bu teknolojilerin işleyişinin anlaşılmasını ifade eder. Çeşitli dijital araçlara, yazılımlara, donanımlara ve bunların işlevlerine aşina olmayı içerir. Bu teknolojik araçların olanaklarını ve sınırlarını bilme ve ayrıca teknik sorunları giderme ve teknoloji seçimine ilişkin bilinçli kararlar verme becerisini de kapsar (Mishra & Koehler, 2006).

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Pedagojik bilgi ve alan bilgisinin kesişimidir. Öğretmenin konuyu öğretim için dönüştürebilmesidir. Öğrencilerin öğrenmesini ve içeriği anlamasını sağlamak için uygun öğretim yöntemlerinin, materyallerin ve etkinliklerin nasıl seçileceğini ve kullanılacağını bilmeyi kapsar (Mishra & Koehler, 2006).

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Teknolojik bilgi ve alan bilgisinin kesişimidir. Teknolojinin ve içeriğin birbirlerini nasıl etkilediğine veya kısıtladığına dair olan bir bilgiyi içermektedir. Öğretilecek olan konunun öğrencinin anlayışını ve katılımını artıracak şekilde teknolojik araçların ve kaynakların nasıl kullanılacağını bilmeyi ifade eder (Mishra & Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagoji Bilgi (TPB): Teknoloji bilgisi ve pedagoji bilgisinin kesişimidir. Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerine nasıl etkili bir şekilde dahil edilebileceğinin anlaşılmasını ifade eder. Teknolojik araçların pedagojik olanaklarını ve kısıtlamalarını bilmeyi içerir (Mishra & Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknoloji kullanılarak yapılan etkili öğretimin temelidir. Öğretilecek olan içeriğin pedagojik ve teknolojik yöntemlerle beraber harmanlanmasını ifade etmektedir (Mishra & Koehler, 2006).

TPAB kavramını oluşturan bileşenleri müzik eğitimi alanında şu şekilde tanımlayabiliriz:

Alan Bilgisi (AB): Müzik eğitiminde alan bilgisi; müzikal kavramlar, teori, tarih, performans teknikleri, müzik türleri ve müzik kültürü bilgisini kapsamaktadır. Aynı zamanda müzik aleti çalma, eşlik yapabilme, deşifre okuma, kulak eğitimi, ses eğitimi, doğaçlama, çeşitli müzik türleri ve stilleri hakkında bilgi sahibi olmayı içermektedir (Bauer, 2013; Bauer & Dammers, 2016; Nart, 2016).

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Müzik eğitiminde pedagojik alan bilgisi; etkili öğretim stratejilerini, öğretim yaklaşımlarını ve özellikle müzik eğitimine uyarlanmış yöntemleri anlamayı içerir. Farklı müzik öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi teknikleri, değerlendirme stratejileri ve öğrenci katılım yöntemleri hakkında bilgi içerir. Bu bilgi, müzik eğitimcilerinin öğrencileri için ilgi çekici ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaratmalarına yardımcı olur (Bauer, 2013; Bauer & Dammers, 2016; Nart, 2016).

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Müzik eğitiminde teknolojik alan bilgisi; teknolojik bilgi ve içerik bilgisini birleştirerek teknolojinin müzik içeriğini etkili bir şekilde temsil etmek ve öğretmek için nasıl kullanılabileceğini anlamaya odaklanır. Müzik kavramlarını göstermek, multimedya örnekleri sağlamak ve müzik içeriğinin anlaşılmasını ve katılımını kolaylaştıran etkileşimli öğrenme deneyimleri oluşturmak için teknoloji araçlarını kullanmayı içerir. Örneğin, bir müzik eğitimcisi, öğrencilerin müzik kavramlarını görselleştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmak için müzik teorisi yazılımı veya etkileşimli müzik uygulamaları kullanabilir (Bauer, 2013; Bauer & Dammers, 2016; Nart, 2016).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Müzik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi; teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin entegrasyonunu temsil eder. Etkili müzik öğretimi ve öğrenimini desteklemek için teknolojinin düşünceli ve stratejik kullanımını içerir. TPAB, müzik eğitimcilerinin yenilikçi dersler tasarlamasına, özgün değerlendirmeler geliştirmesine, iş birliğine dayalı müzik yapımını kolaylaştırmasına ve öğrenciler için kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlamasına yardımcı olur (Bauer, 2013; Bauer & Dammers, 2016; Nart, 2016).

Doğru ve Aydın (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi onların eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi dahil edebilmeleri açısından önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Akkaya (2009) yaptığı çalışmada teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişmiş olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları zorlukları daha iyi

anlayıp çözüm önerileri getirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak matematik ve fen alanlarında ağırlıkta olduğu güzel sanatlar ve özel eğitim öğretmenlikleri alanlarında TPAB çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüştür (Baran & Canbazoğlu Bilici, 2015). Müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve teknolojinin müzik eğitimi üzerindeki etkileri konusunda birçok çalışma bulunmakla birlikte, TPAB ve müzik üzerine literatürün azlığı göze çarpmaktadır (Gall, 2016).

Müzik eğitiminde teknoloji entegrasyonu ise, müzik öğretim sürecinde çeşitli teknolojik araçların bir araya getirilerek kullanılmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekmek, müzik deneyimlerini genişletmek ve müzik kavramlarını anlamalarını kolaylaştırmak için yazılım uygulamalarının, dijital enstrümanların, çevrimiçi platformların ve multimedya içeriğinin kullanılmasını içermektedir (Güdek & Açıksöz, 2018). Müzik eğitiminde teknoloji entegrasyonuna ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

**İnteraktif Beyaz Tahtalar ve Akıllı Tahtalar:** Bu etkileşimli ekran teknolojileri, müzik öğretmenlerinin notalara açıklamalar eklemelerine, soyut kavramları somutlaştırmaya ve öğrencileri etkileşimli etkinliklere dahil etmelerine olanak tanır. Müzik teorisi, notasyon ve performans tekniklerini öğretmek için görsel ve uygulamalı bir yaklaşım sağlar (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

**Müzik Uygulamaları ve Oyunları:** Müzik teorisi, ritim ve enstrümana özgü becerileri öğretmek için tasarlanmış çok çeşitli mobil uygulamalar ve çevrimiçi oyunlar bulunmaktadır. Bu interaktif araçlar, müzik öğrenmeyi ilgi çekici, eğlenceli ve her yaşta öğrenci için erişilebilir hale getirir (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

**Müzik Teorisi Uygulamaları:** Etkileşimli müzik teorisi dersleri, kulak eğitimi egzersizleri ve sanal enstrümanlar sağlayan çok sayıda mobil uygulama mevcuttur. Bu uygulamalar, oyunlaştırılmış deneyimler ve interaktif sınavlar aracılığıyla öğrencilerin müzikal kavramları, deşifre okumayı ve kulak eğitimi öğrenmelerine yardımcı olur (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

**Çevrimiçi Müzik Dersleri:** Video konferans platformlarının kullanımının artmasıyla beraber, müzik eğitimcileri hem kendi kişisel gelişimleri için hem de özel eğitime erişimi olmayan öğrencilere uzaktan derslerde bu interaktif ortamları kullanmaktadırlar. Zoom, Skype veya Google Meet gibi platformlar, gerçek zamanlı sesli ve görüntülü iletişimi kolaylaştırarak öğretmenlerin ve öğrencilerin sanal müzik derslerine bağlanmasına ve katılmasına olanak tanır (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

**Çevrimiçi Müzik Kütüphaneleri:** Dijital müzik kütüphaneleri, öğrencilere çok çeşitli müzik kayıtlarına, performanslara ve müzik türlerine erişimlerini sağlar. Öğrenciler farklı müzik tarzlarını keşfedebilir, örnek performansları inceleyebilir ve müzik tarihi ve kültürel çeşitlilik anlayışlarını derinleştirebilirler (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

**Sanal Enstrümanlar ve MIDI (Musical Instrument Digital Interface) Kontrol Cihazları:** Sanal enstrümanlar veya yazılım tabanlı sentezleyiciler, öğrencilerin bir MIDI denetleyicisi veya bilgisayar klavyesi kullanarak çok çeşitli sesleri çalmalarına olanak tanır. Bu teknoloji, çeşitli enstrümanları keşfetmek, farklı sesleri denemek ve müzik performansı ve kompozisyonunun temellerini anlamak için uygun bir yol sağlar (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

Müzik Notasyon Yazılımları: Sibelius, Finale veya MuseScore gibi araçlar, müzik eğitimcilerinin profesyonel olarak nota yazılımı kullanarak yazılı notasyonları dijital ortama aktarmasına olanak tanır. Akıllı tahta ve benzer uygulamalar ile entegre edilerek öğretim sürecinde kullanmalarına ve öğrencilerin öğrenme olanaklarını genişletmelerine yardımcı olur (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

Dijital Müzik Yazılımları: Dijital Ses İşleme İstasyonları (DAW) olarak da bilinen bu yazılımlar müzik üretim araçlarıdır. Öğretmenlerin kayıt altına alınan sesleri düzenlemesi, kendi müziklerini yaratması, bir müziğin alt yapısını yazması gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak tanır. Bu araçlar çok çeşitli sanal enstrümanlar ve bağımsız olarak müzik denemeleri sağlayan düzenleme özellikler sunmaktadır (Avcı, 2020; Bauer & Dammers, 2016; Levendoğlu Öner, 2010; Tecimer, 2007).

Genel olarak özetleyecek olursak, müzik eğitiminde teknoloji entegrasyonu, müzik öğretme ve öğrenme olanaklarını genişletir, öğrenci katılımını artırır ve bu alanda yaratıcılığı ve keşfi teşvik eder. Müzik eğitimcilerinin, bu teknolojik gelişmeleri benimsemeleri ve sürece dahil etmeleri öğrencileri gelişen dijital dünyaya hazırlamak için çok önemli görülmektedir.

Ülkemizde TPAB konulu birçok çalışma bulunmaktadır. Haziran 2023 tarihli ulusal tez merkezi üzerinden yapılan ve konu alanı “eğitim ve öğretim” olarak filtrelenen taramada, “teknolojik pedagojik alan” olarak arama yapıldığında 262 adet çalışma bulunmuştur. Bu çalışmalardan 194’ü yüksek lisans tezi, 68 tanesi doktora tezi olarak yapılmıştır. Bu çalışmaların 126 tanesi öğretmenler üzerinde yapılmış olup, 24 tanesi doktora tezi olarak, 102 çalışma yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. Bu çalışmaların 91 tanesi öğretmen adayları üzerinde yapılmış olup, 31 tanesi doktora tezi, 60 tanesi yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. Tablo 1’de yapılmış olan çalışmaların alanlara göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 1.**

*“Teknolojik pedagojik alan” Taramasında Bulunan Çalışmaların Dağılımı*

Teknolojik pedagojik alan	Adet	Yüksek Lisans	Doktora	Çalışmanın yapıldığı yıl
Genel Tarama	262	194	68	2009-2023
Öğretmenler	126	102	24	2012-2023
Öğretmen Adayları	91	60	31	2009-2023
Fen Bilimleri	57	37	20	2010-2022
Matematik	46	33	13	2009-2022
İngilizce	27	22	5	2014-2023
Sınıf Öğretmenliği	21	20	1	2012-2022
Sosyal Bilgiler	13	10	3	2014-2022
Okul Öncesi	7	6	1	2015-2022
Türkçe	6	5	1	2022-2023
Beden Eğitimi	4	1	1	2011-2023
Fizik	3	1	2	2014-2017
Kimya	3	1	2	2013-2015
Görsel Sanatlar	3	2	1	2018-2020
Biyoloji	2	1	1	2017-2019
Türk Dili ve Edebiyatı	2	2	0	2019-2021
Din kültürü	1	1	0	2022
Bilişim Teknolojileri	1	0	1	2021

Tablo 1'e ait veriler incelendiğinde, "Teknolojik pedagojik alan" filtresi ile yapılan tarama sonucunda; "Fen bilimleri" alanında 57, "Matematik" alanında 46, "İngilizce" alanında 27, "Sınıf Öğretmenliği" alanında 21, "Sosyal Bilgiler" alanında 13, "Okul Öncesi" alanında 7, "Türkçe" alanında 6, "Beden Eğitimi" alanında 4, "Fizik", "Kimya" ve "Görsel Sanatlar" alanında 3, "Biyoloji" ve "Türk Dili ve Edebiyatı" alanında 2 ve "Bilişim Teknolojileri" alanında 1 çalışmaya rastlanmıştır.

Arama başlığı değiştirilerek "teknolojik pedagojik içerik" olarak tarandığında ise 6'sı doktora tezi 23 tanesi yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 29 adet çalışma bulunmuştur. Bu çalışmaların 12 tanesi öğretmen adayları üzerinde yapılmış olup, 4 tanesi doktora tezi, 8 tanesi yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. Bu çalışmaların 13 tanesi öğretmenler üzerinde yapılmış olup, 11'i yüksek lisans tezi, 2 tanesi doktora tezi olarak yapılmıştır. Yapılmış olan çalışmaların alan bazında dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.**

*"Teknolojik pedagojik içerik" Taramasında Bulunan Çalışmaların Dağılımı*

<b>Teknolojik pedagojik içerik</b>	<b>Adet</b>	<b>Yüksek Lisans</b>	<b>Doktora</b>	<b>Çalışmanın yapıldığı yıl</b>
<b>Genel Tarama</b>	29	23	6	2013-2023
<b>Öğretmen Adayları</b>	12	8	4	2013-2022
<b>Öğretmenler</b>	13	11	2	2014-2023
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	9	9	0	2017-2022
<b>Fen Bilimleri</b>	3	2	1	2013-2016
<b>Bilişim Teknolojileri</b>	3	2	1	2011-2021
<b>Görsel Sanatlar</b>	2	1	1	2018-2019
<b>Okul Öncesi</b>	1	1	0	2021
<b>Beden Eğitimi</b>	1	1	0	2023

Tablo 2'ye ait veriler incelendiğinde, "Teknolojik pedagojik içerik" filtresi ile yapılan tarama sonucunda; "Sınıf Öğretmenliği" alanında 9, "Fen bilimleri" ve "Bilişim Teknolojileri" alanında 3, "Görsel Sanatlar" alanında 2, "Okul Öncesi" ve "Beden Eğitimi" alanında ise 1'er adet çalışma bulunmuştur.

Arama başlığı değiştirilerek "teknopedagojik" olarak tarandığında ise 33 tanesi yüksek lisans tezi, 9 tanesi doktora tezi olmak üzere toplam 42 adet çalışma bulunmuştur. Bu çalışmaların 24 tanesi öğretmenler ile yapılmış olup, 21 tanesi yüksek lisans tezi, 3 tanesi doktora tezi olarak yapılmıştır. Bu çalışmaların 10 tanesi öğretmen adayları üzerinde yapılmış olup, 7 tanesi yüksek lisans tezi, 3 tanesi doktora tezi olarak yapılmıştır. Yapılan çalışmaların alan bazında dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

*"Teknopedagojik" Taramasında Bulunan Çalışmaların Devamı*

Teknopedagojik	Adet	Yüksek Lisans	Doktora	Çalışmanın yapıldığı yıl
Genel Tarama	42	33	9	2013-2022
Öğretmenler	24	21	3	2017-2022
Öğretmen adayları	10	7	3	2013-2022
Sınıf Öğretmenliği	5	5	0	2014-2022
İngilizce	4	3	1	2017-2021
Fen Bilimleri	4	3	1	2013-2021
Matematik	4	4	0	2014-2022
Sosyal Bilgiler	3	2	1	2017-2019
Türkçe	2	1	1	2019
Türk Dili ve Edebiyatı	2	2	0	2019-2021

Tablo 3'e ait veriler incelendiğinde, "Teknopedagojik" filtresi ile yapılan tarama sonucunda; "Sınıf Öğretmenliği" alanında 5, "İngilizce", "Fen bilimleri" ve "Matematik" alanında 4'er, "Sosyal Bilgiler" alanında 3, "Türkçe" ve "Türk Dili ve Edebiyatı" 2'ser adet çalışma bulunmuştur.

Ulusal tez merkezi üzerinden yapılan taramalar incelendiğinde TPAB ile ilgili çalışmaların çoğunlukla fen bilimleri, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği üzerinde yapıldığı görülmektedir. Ulusal tez merkezi üzerinden yapılan taramada müzik öğretmeni veya müzik öğretmen adaylarını kapsayan hiçbir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Müzik öğretmenleri veya öğretmen adaylarının dahil olduğu çalışmalar ise şunlardır: Aralık 2022 tarihinde "Google Akademik" platformu üzerinde yapılan literatür araştırmasında; Afacan ve Cemil (2017) tarafından yapılan "Müzik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri" isimli çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmada Şahin (2011), tarafından geliştirilen TPAB ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada 142 son sınıf öğretmen adayından veriler toplanmış ve öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri "iyi düzeyde" olarak tespit edilmiştir.

Güdek ve Açıköz'ün (2018) yaptığı "Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde müzik öğretiminde teknoloji entegrasyonu" isimli çalışmada; öğrenme ve öğretme sürecine teknolojiyi entegre etmek için TPAB modeli temel alınmıştır. Müzik öğretimini teknoloji ile uygulamayı mümkün kılan yaklaşımlar örnekleri ile açıklanmıştır.

Avcı (2020), "Müzik eğitiminin yeni yüzü: Dijital teknopedagojik müzik (DiTeM) eğitimi" isimli çalışmasında; yeni bir eğitim içeriği önerisinde bulunmuş ve bu içeriğin müzik öğretmenliği programlarında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Yaptığı çalışmada, müzik öğretmenliği lisans programlarının günümüz dijital dünyası için yetersiz kaldığını belirtmiş, mevcut programların güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu eksiliğin giderilmesi için "Dijital teknopedagojik müzik (DiTeM) eğitimi" alanının müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim uygulamalarında kullanılacak olan kavram ve uygulamalar ülkelere özgüdür. Her ülkenin kültürü ve genel yapısı belirleyici rol oynamaktadır. Bu sebeptendir ki, okullarda kullanılacak olan müzik teknolojileri türleri de her toplumun sahip olduğu müzik kültürü çerçevesince farklılık gösterecektir (Gall, 2016). Baran ve Bilici Canbazoğlu (2015) TPAB bilgi yapısının daha iyi anlaşılması için ülkemizde kuramsal çalışmaların önemini vurgulamışlardır. Bu kapsamda, bu ülkede yaşayan müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin gereksinim olduğu düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel amacı, müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının bir müzik öğretmeninde bulunması gereken TPAB yeterlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Eğitim öğretim sürecine teknolojinin entegrasyonu konusuna bu denli vurgu yapılırken müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının TPAB hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışma, TPAB hakkında yapılan çalışmalardan farklı olarak, müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının görüşlerine yer vererek, öncü çalışmalar arasında yer almasından dolayı önem taşımaktadır. Ayrıca müzik eğitimi ve TPAB konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara veri sağlaması, kaynak oluşturması ve yeni yapılacak olan çalışmalara fikir oluşturması bakımından da önem arz etmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmacının bir durumu, olayı, süreci, programı ya da eylemi derinlemesine analiz ettiği bu desen durum çalışması deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Bu bölüm iki başlıkta ele alınmıştır. İlk başlıkta müzik öğretmenlerinin demografik bilgilerine ikinci başlıkta ise çalışmada gönüllü olarak yer alan müzik eğitimi uzmanlarının demografik bilgilerine yer verilmiştir.

#### 2.2.1. Katılımcı müzik öğretmenlerinin demografik özellikleri

Araştırmanın evrenini, Ankara'daki özel ve devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenleri, örneklemini ise kolay örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllü olarak araştırmaya katılan 35 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.**

*Katılımcı Müzik Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	20	57
	Erkek	15	43
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	9	25
	11-20 yıl	16	46
	21 yıl ve üzeri	10	29

Tablo 4'e ait veriler incelendiğinde, katılımcı müzik öğretmenlerinin %57'sinin kadın, %43'ünün ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem özelliklerine bakıldığında ise katılımcıların



%46'sının 11-20 yıl arası, %29'unun 21 yıl ve üzeri, %25'inin ise 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

### 2.2.2. Katılımcı müzik eğitimi uzmanlarının demografik özellikleri

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki müzik eğitim fakültelerinde ders veren müzik eğitimi uzmanları, örneklemini ise kolay örnekleme yöntemi ile örneklenen ve gönüllü olarak araştırmada yer alan 32 müzik eğitimi uzmanı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarının demografik özellikleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.**

*Katılımcı Müzik Eğitimi Uzmanlarının Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	13	41
	Erkek	19	59
<b>Akademik Unvan</b>	Arş. Gör.	2	6
	Öğr. Üyesi	4	13
	Dr. Öğr. Görevlisi	14	43
	Doç. Dr.	9	29
	Prof. Dr.	3	9
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-10 yıl	15	47
	11-20 yıl	9	28
	21 yıl ve üzeri	8	25

Tablo 5'e ait veriler incelendiğinde, müzik eğitimi uzmanlarının %59'unun erkek, %41'inin ise kadın katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların akademik unvan özelliklerine bakıldığında, %43'ünün Dr. Öğr. Görevlisi, %29'unun Doç. Dr., %13'ünün Öğr. Üyesi, %9'unun Prof. Dr., %6'sının ise Arş. Gör. olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem özelliklerine bakıldığında, %47'sinin 1-10 yıl, %28'inin 11-20 yıl, %25'inin ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verileri veri toplama tekniklerinden biri olan anket yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara gönderilen açık uçlu sorulara içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Anket, belirli kişilerin veya grupların bir konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla önceden hazırlanmış sorular kullanılarak yapılan bir veri toplama aracıdır (Sönmez & Alacapınar, 2019).

#### 2.3.1. Anket formu

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine ve müzik eğitimi uzmanlarına araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket formları gönderilmiştir. Araştırılmak istenen probleme bağlı olarak müzik öğretmenlerine ve müzik eğitimi uzmanlarına;

1. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik yeterlikler neler olmalıdır?
2. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken pedagojik yeterlikler neler olmalıdır?
3. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken alan yeterlikleri neler olmalıdır?
4. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?

5. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken pedagojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?
6. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik yeterlikler neler olmalıdır?
7. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik alan yeterlikleri neler olmalıdır? soruları yöneltilmiş ve kişisel bir beyin fırtınası gerçekleştirilerek içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir.

#### **2.4. Verilerin analizi**

Açık uçlu sorular kullanılarak toplanan araştırma verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz için müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının görüşleri TPAB kategorilerini (teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB), alan bilgisi (AB), teknolojik alan bilgisi (TAB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik pedagoji bilgisi (TPB), teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)) içerecek şekilde çözümlenmiştir. Betimsel Analiz, verilerin daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanmasını içeren nitel bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2003).

#### **2.5. Araştırmanın etik izni**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-77082166-302.08.01-289618

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının “Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken TPAB yeterlikleri” hakkındaki görüşlerinin analizlerine ve bu analizlerin yorumlarına yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri hakkındaki görüşleri**

Görüşme formları betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve TPAB çerçevesinin kategorilerine göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler “K1, K2...” şeklinde kodlanmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra yeterlik maddeleri olarak yazılmıştır. Bu maddeler öğretmenlerin örnek cümleleriyle desteklenmiştir. Araştırma sonunda cevaplar analiz edilerek genel bir yorum yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların yorumları aşağıda verilmiştir. Müzik öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar üzerinde yapılan betimsel analizler sonucunda, daha önceden belirlenmiş olan kategorileri içeren 22 yeterlik maddesine ulaşılmıştır. Bu yeterlik maddeleri frekans sıklıkları dikkate alınarak sıralanmıştır. Bu çalışmada TPAB kavramı 7 kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB), alan bilgisi (AB), teknolojik alan bilgisi (TAB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, her bir kategori için ayrı olacak biçimde tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın teknolojik bilgi (TB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterli maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 6'da gösterilmiştir.

<b>Tablo 6.</b>	
<i>Teknolojik Bilgi (TB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri</i>	
<b>Yazılan Maddeler</b>	<b>N</b>
Teknolojik yeniliklere açık olmalı ve ayak uydurabilmelidir.	12
Bilgisayarı iyi derecede kullanabilmelidir.	4

Tablo 6'ya ait olan verilen incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik yeterlikler neler olmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik bilgi (TB) kategorisini içeren 2 adet yeterli maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterli maddeleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 12'si "Teknolojik yeniliklere açık olmalı ve ayak uydurabilmelidir." ifadesini, 4'ü "Bilgisayarı iyi derecede kullanabilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler teknolojik bilgi (TB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterli maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı öğretmenler için teknolojik bilgi (TB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K2: "...Teknolojik yeniliklere açık olma ve uyum sağlama, teknolojik konularda bilenlerden/meslektaşlardan yardım isteyebilme, araştırabilme, elindeki ile yetinmeme ve zamanın gerisine düşmeden gelişime açık olma..."

K13: "...Müzik eğitimcileri, teknolojik değişimler, ilerlemeler hakkında uzmanlaşmış ve bilgili olmalıdır..."

K20: "...Gelişen yapay zekâ programlarına ayak uydurmalı..."

K28: "...Çağın gereklerine uygun olarak donatılmış olmalıdır..."

K3: "...kesinlikle iyi derecede bilgisayar ve akıllı tahta kullanımı olmalı..."

K8: "...Bir müzik öğretmeni derslerinde akıllı tahta ve bilgisayardan faydalanabilmelidir..."

Araştırmanın pedagojik bilgi (PB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterli maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 7'de gösterilmiştir.

<b>Tablo 7.</b>	
<i>Pedagojik Bilgi (PB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri</i>	
<b>Yazılan Maddeler</b>	<b>N</b>
Kendini sürekli olarak geliştirmelidir.	16
Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelidir.	10
Pedagojik eğitim kitapları okumalıdır.	3
Ölçme değerlendirme konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalıdır.	1

Tablo 7'ye ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken pedagojik yeterlikler neler olmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek pedagojik bilgi (PB) kategorisini içeren 4 adet yeterli maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 16'sı "Kendini sürekli olarak geliştirmelidir." ifadesini, 10'u "Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelidir." ifadesini, 3'ü

“Pedagojik eğitim kitapları okumalıdır.” ifadesini, 1 tanesi de “Ölçme değerlendirme konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalıdır.” ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler pedagojik bilgi (PB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı öğretmenler için pedagojik bilgi (PB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K2: “...kendi gelişimini sürekli ve sürdürülebilir kılmalı...”

K4: “...çocuklarla etkili iletişim kurabilmeli ve psikolojilerini anlamalıdır...”

K9: “...Pedagojik olarak belli başlı eğitim kitaplarını okumalıdır (Doğan Cüceloğlu'nun kitapları) ...”

K11: “...alanlarımızda en iyi olmak için kendimizi ve öğrencilerimizi geliştirmeli ve onlara rol model olmalıyız...”

K29: “...kendini yetiştirmiş ve çağın gereksinimlerine karşı yeterli donanuma sahip olmalıdır...”

K1: “...ölçme değerlendirme ve program geliştirme konusunda öğretmenlere detaylı bir hizmet içi eğitim verilmelidir...”

Araştırmanın alan bilgisi (AB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.**

*Alan Bilgisi (AB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
En az bir enstrümanı temel düzeyde çalabilmelidir.	12
Koro ve ses eğitimi üzerinde bilgi sahibi olmalıdır.	7
Okul müziği dağarına ait şarkılara piyano veya başka bir eşlik çalgısı (elektronik org, gitar, bağlama vb.) ile eşlik edebilmelidir.	5
Temel müzik teorilerini bilmelidir.	4
Müzik tarihi konusunda bilgili olmalıdır.	2
Belirli gün ve haftalar için kullanılacak şarkı, marş ve müzikleri bilmelidir.	1

Tablo 8’e ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yöneltilen “Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken alan yeterlikleri neler olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek pedagojik bilgi (PB) kategorisini içeren 6 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 12’si “En az bir enstrümanı temel düzeyde çalabilmelidir.” ifadesini, 7’si “Koro ve ses eğitimi üzerinde bilgi sahibi olmalıdır.” ifadesi, 5’i “Okul müziği dağarına ait şarkılara piyano veya başka bir eşlik çalgısı elektronik org, gitar, bağlama vb.) ile eşlik edebilmelidir.” ifadesini, 4’ü “Temel müzik teorilerini bilmelidir.” ifadesini, 2’si “Müzik tarihi konusunda bilgili olmalıdır.” ifadesini, 1 öğretmen ise “Belirli gün ve haftalar için kullanılacak şarkı, marş ve müzikleri bilmelidir.” ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler alan bilgisi (AB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade

etmişlerdir. Bu da katılımcı öğretmenler için alan bilgisi (AB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K9: "...Her müzik öğretmeni eşlik yapabilecek kadar piyano org ve gitar bilmelidir..."

K17: "...Piyano eşliği kesinlikle olmalıdır..."

K21: "...Müzik öğretmenin genel kültürü ve müzik tarihi iyi olmalı..."

K35: "...kesinlikle en az bir enstrüman çalmalı..."

K8: "...Koro alanında kendini geliştirmiş olup öğrencilere güzel şarkı söyletebilmelidir..."

K25: "...müzik teorisine hâkim olmak ve bunu ses ve çalgılarla öğrencilere en iyi şekilde aktarabilmeli..."

K2: "... zengin bir okul dağarına sahip olmalıdır..."

Araştırmanın teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterli maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

*Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
Ses düzenleme programlarından bir tanesini temel düzeyde bilmelidir.	11
Nota yazım programlarından en az bir tanesini kullanabilmelidir.	10
Konser ve etkinliklerde kullanılan ses sistemi araç ve gereçlerini temel düzeyde kullanabilmelidir.	5
Mobil müzik uygulamalarını kullanabilmelidir.	2

Tablo 9'a ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisini içeren 4 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 11'i "Ses düzenleme programlarından bir tanesini temel düzeyde bilmelidir." ifadesini, 10'u "Nota yazım programlarından en az bir tanesini kullanabilmelidir." ifadesini, 5'i "Konser ve etkinliklerde kullanılan ses sistemi araç ve gereçlerini temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 2'si "Mobil müzik uygulamalarını kullanabilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı öğretmenler için teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K1: "...en az bir ses kayıt programını da çok profesyonel olmasa da kullanmalıdır..."

K4: "...ses edit ve kayıt programlarını kullanabilmeleri derslerde çok işlerine yarayacak diye düşünüyorum..."

K33: "...Dijital ses işleme (DAW) programlarını en az giriş seviyesinde bilmesi gerektiğini düşünüyorum..."

K9: "...Teknolojik olarak bir nota yazım programı bilmeli..."

K19: "...Basit şekilde ses mixer cihazlarının bağlantılarını yapabilmeli..."

K7: "...mobil cihazlarda bulunan metronom, tuner gibi programları kullanıyor olabilmeli..."

Araştırmanın pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterli maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.**

*Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

<b>Yazılan Maddeler</b>	<b>N</b>
Öğretim sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre planlayabilmelidir.	7
Müzik öğretim yöntemlerini (Orff, Dalcroze, Kodaly vb.) bilmelidir.	5
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını değerlendirebilmelidir.	2

Tablo 10'a ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken pedagojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisini içeren 3 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'si "Öğretim sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre planlayabilmelidir." ifadesini, 5'i "Müzik öğretim yöntemlerini (Orff, Dalcroze, Kodaly vb.) bilmelidir." ifadesini, 2'si "Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını değerlendirebilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı öğretmenler için pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K8: "...öğrenci psikolojisini iyi bilmeli, öğretirken öğrencilerin duyu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Hangi öğretim yöntemiyle öğrenci daha rahat anlıyorsa, o tercih edilmelidir..."

K7: "...Dünya müzik öğretim yaklaşımlarıyla (dalcroze, kodaly, Suzuki gibi) ilgili bilgili olmalı ve bunları yaş gruplarına göre uygulayabilir olmalıdır..."

K11: "...öğrencilerin derse karşı hazır bulunuşluklarını tespit edebilmeli..."

Araştırmanın teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11.**

*Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

<b>Yazılan Maddeler</b>	<b>N</b>
Web 2.0 araçlarını (Google drive/formlar/dokümanlar, kahoot, padlet vb.) kullanabilmelidir.	2

Tablo 11'e ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik yeterlikler neler olmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisini içeren 1 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 2'si "Web 2.0 araçlarını (Google drive/formlar/dokümanlar, kahoot, padlet vb.) kullanabilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı

öğretmenler için teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K28: "...Örneğin web 2.0 araçları ya da asgari düzeyde de olsa kodlama vb. bilgisine sahip olmak artık bir zorunluluktur..."

Araştırmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.**

*Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
Derslerde kullanabileceği internet sitelerini ve müzik yazılımlarını bilmelidir.	5
Ders veya etkinliklerinde kullanmak üzere görüntü (video) dosyalarını düzenleyebilecek bir video düzenleme programını temel düzeyde kullanabilmelidir.	3

Tablo 12'ye ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisini içeren 2 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 5'i "Derslerde kullanabileceği internet sitelerini ve müzik yazılımlarını bilmelidir." ifadesini, 3'ü "Ders veya etkinliklerinde kullanmak üzere görüntü (video) dosyalarını düzenleyebilecek bir video düzenleme programını temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı öğretmenler için teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

K7: "...alanı ile ilgili gelişmeleri takip edebilmek için interneti aktif kullanmalı..."

K8: "...derslerinde akıllı tahta ve bilgisayardan faydalanabilmelidir. Örneğin akıllı tahta üzerinde olan nota programlarını bilmeli..."

K25: "...Bilgisayar ve müzik çerçevesinde, öğrencilerin müzikal kabiliyetlerinin seviyelerini iyi belirlemek ve ona göre bir müzik eğitimi planlamalı..."

K9: "...Bir video düzenleme programı kullanabilmeli..."

### 3.2. Araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarının TPAB yeterlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşme formları betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve TPAB çerçevesinin kategorilerine göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanları "U1, U2..." şeklinde kodlanmışlardır. Araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarının verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra yeterlik maddeleri olarak yazılmıştır. Bu maddeler müzik eğitimi uzmanlarının örnek cümleleriyle desteklenmiştir. Araştırma sonunda cevaplar analiz edilerek genel bir yorum yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarının TPAB yeterlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların yorumları aşağıda verilmiştir. Müzik eğitimi uzmanlarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar üzerinde yapılan betimsel analizler sonucunda, daha önceden belirlenmiş olan kategorileri içeren 55 yeterlik maddesine ulaşılmıştır. Bu yeterlik maddeleri frekans sıklıkları dikkate alınarak sıralanmıştır. Bu araştırmada TPAB kavramı 7 kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB), alan bilgisi (AB), teknolojik alan bilgisi (TAB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) ve teknolojik

pedagojik alan bilgisi (TPAB) olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, her bir kategori için ayrı olacak biçimde tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın teknolojik bilgi (TB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.**

*Teknolojik Bilgi (TB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
Bilgisayarı temel düzeyde kullanabilmelidir.	18
Teknolojik yeniliklere açık olmalı ve ayak uydurabilmelidir.	14
Sınıf içi ses ve görüntü teknolojilerini (akıllı tahta, projeksiyon vb.) temel düzeyde kullanabilmelidir.	14
Bilgisayarda yer alan Office programlarını temel düzeyde kullanabilmelidir.	10
Dijital okur yazar olmalıdır.	5
İnternet arama motorlarını (Google, Yahoo, Bing vb.) etkili ve verimli bir şekilde kullanarak aradığı bilgiye kolayca erişebilmelidir.	3
Yeni bir programı bilgisayarına kurup kaldırabilmelidir.	2

Tablo 13'e ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik yeterlikler neler olmalıdır?" sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik bilgi (TB) kategorisini içeren 7 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 18'i "Bilgisayarı temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 14'ü "Teknolojik yeniliklere açık olmalı ve ayak uydurabilmelidir." ifadesini, yine 14'ü "Sınıf içi ses ve görüntü teknolojilerini (akıllı tahta, projeksiyon vb.) temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 10'u "Bilgisayarda yer alan Office programlarını temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 5'i "Dijital okur yazar olmalıdır." ifadesini, 3'ü "İnternet arama motorlarını (Google, Yahoo, Bing vb.) etkili ve verimli bir şekilde kullanarak aradığı bilgiye kolayca erişebilmelidir." ifadesini, 2'si "Yeni bir programı bilgisayarına kurup kaldırabilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler



belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar teknolojik bilgi (TB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir.

Bu da katılımcı uzmanlar için teknolojik bilgi (TB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U3: "...Temel düzeyde bilgisayar ve office programlarını kullanmalıdır. Projeksiyon cihazları ve akıllı tahtayı yeteri düzeyde kullanabilmelidir..."

U10: "...Gelişen dünya düzeni bilim ve teknolojik tabanlı yükselmekte olduğundan, öğretmenin bilgisayar, projeksiyon, 3 boyutlu yazıcı, lazer, tablet ve projeksiyon bağlantıları, müzik programları arasında geçişler vb. teknolojiyi ve yeni gelişmeleri takip etmelidir..."

U21: "...Temel düzeyde bilgisayar kullanmalı... akıllı tahtanın etkileşimli kullanımını bilmelidir..."

U24: "...çağa ayak uydurmak açısından alanıyla ilgili dijital okuryazarlığa sahip olması beklenir..."

U30: "...eğitim kaynaklarına ulaşabilmek için arama motorlarını nasıl kullanacağını bilmeli..."

U1: "...Eğitim öğretim sırasında kullanılan bilgisayar vb. dijital araçların kullanım şekillerini, işlevlerini ve gerektiği zaman format, yenileme, program yükleme-kaldırma gibi özelliklerini iyi bilmelidir..."

Araştırmanın pedagojik bilgi (PB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.**

*Pedagojik Bilgi (PB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
İyi bir pedagoji eğitimine sahip olmalıdır.	22
Genel öğretim yöntemlerine hâkim olmalıdır.	15
Etkili bir sınıf yönetimi yapabilmelidir.	14
Öğrencilerin sosyolojik ve psikolojik yapılarını iyi tanıyabilmelidir.	12
Kendini sürekli olarak geliştirmelidir.	10
Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelidir.	7
Ölçme değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmalıdır.	6
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit edebilmelidir.	3
Eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri motive edebilmelidir.	3

Tablo 14'e ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken pedagojik yeterlikler neler olmalıdır?" sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek pedagojik bilgi (PB) kategorisini içeren 9 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 22'si "İyi bir pedagoji eğitimine sahip olmalıdır." ifadesini, 15'i "Genel öğretim yöntemlerine hâkim olmalıdır." ifadesini, 14'ü "Etkili bir sınıf yönetimi yapabilmelidir." ifadesini, 12'si "Öğrencilerin sosyolojik ve psikolojik yapılarını iyi tanıyabilmelidir." ifadesini, 10'u "Kendini sürekli olarak geliştirmelidir." ifadesini, 7'si "Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelidir." ifadesini, 6'sı "Ölçme değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmalıdır." ifadesini, 3'ü "Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit edebilmelidir." ifadesini, yine 3'ü "Eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri motive edebilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar pedagojik bilgi (PB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı uzmanlar için pedagojik bilgi (PB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U19: "...Öğrencileri ve öğrenme özelliklerini tanımlayabilmeli, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmalı, konuya göre doğru öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilmeli, sınıfın öğrenme

özellikleri bakımından ders içerisinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini azami çeşitlilikte tutmalı (tek düze öğretimden kaçınmalı) ... Öğretilecek müzik konuları konusunda sınıfın hazır bulunuşluğunu belirleyebilmeli..."

U29: "...Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişim süreçlerine ilişkin kapsamlı bilgi sahibi olmalı, İletişim becerisinin ve analiz etme becerisinin iyi olmalı, kullanacağı yöntemi, ilgili öğrenci grubuna uygun seçebilmeli ve yöntem bilgisi geniş olmalı..."

U24: "...Sınıf hakimiyeti, ölçme değerlendirme, psikoloji ve sosyoloji bilgisi, eğitim felsefesi konularında yeterli olmalı..."

U31: "...Öğrencileri tanıyarak uygun öğretim ortamı oluşturabilmeli, derse yönelik ilgi oluşabilmesi ve motivasyon sağlamalı..."

U21: "...Kişisel ve mesleki gelişimini sürdürebilmelidir..."

Araştırmanın alan bilgisi (AB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15.**

*Alan Bilgisi (AB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

<b>Yazılan Maddeler</b>	<b>N</b>
Bir enstrümanı temel düzeyde çalabilmelidir.	22
Temel müzik teorileri konusunda bilgi sahibi olmalıdır.	15
Ses eğitimi hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	13
Alanıyla ilgili yeni gelişmeleri takip etmelidir.	13
Okul müziği dağarına ait şarkılara piyano veya başka bir eşlik çalgısı (elektronik org, gitar, bağlama vb.) ile eşlik edebilmelidir.	10
Alanı ile öğreteceği konulara hâkim olmalıdır.	9
Öğrenci koro ve orkestralarını kurup yönetebilmelidir.	6
Temel düzeyde armoni bilgisi olmalıdır.	6
Müzik tarihini bilmelidir.	6
İyi bir müzik kültürüne sahip olmalıdır.	5
İyi bir müziksel işitmeye sahip olmalıdır.	5
Belirli gün ve haftalar için kullanılacak şarkı, marş ve müzikleri bilmelidir.	3
Geleneksel Türk müziği çalgılarından bir tanesini temel düzeyde çalabilmelidir.	3
Basit düzenlemeler ve orkestrasyonlar yapabilmelidir.	1
Geleneksel Türk müziği teorisini ve basit makamları bilmelidir.	1

Tablo 15'e ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yöneltilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken alan yeterlikleri neler olmalıdır?" sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek alan bilgisi (AB) kategorisini içeren 15 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 22'si "Bir enstrümanı temel düzeyde çalabilmelidir." ifadesini, 15'i "Temel müzik teorileri konusunda bilgi sahibi olmalıdır." ifadesini, 13'ü "Ses eğitimi hakkında bilgi sahibi olmalıdır." ifadesini, yine 13'ü "Alanıyla ilgili yeni gelişmeleri takip etmelidir." ifadesini, 10'u "Okul müziği dağarına ait şarkılara piyano veya başka bir eşlik çalgısı (elektronik

org, gitar, bağlama vb.) ile eşlik edebilmelidir.” ifadesini, 9’u“Alanı ile öğreteceği konulara hâkim olmalıdır.” ifadesini, 6’sı “Öğrenci koro ve orkestralarını kurup yönetebilmelidir.” ifadesini, 6’sı“Temel düzeyde armoni bilgisi olmalıdır.” ifadesini, 6’sı “Genel müzik tarihini bilmelidir.” ifadesini, 5’i “İyi bir müzik kültürüne sahip olmalıdır.” ifadesini, yine 5’i “İyi bir müziksel işitmeye sahip olmalıdır.” ifadesini, 3’ü “Belirli gün ve haftalar için kullanılacak şarkı, marş ve müzikleri bilmelidir.” ifadesini, yine 3’ü“Geleneksel Türk müziği çalgılarından bir tanesini temel düzeyde çalabilmelidir.” ifadesini, 1’i “Basit düzenlemeler ve orkestrasyonlar yapabilmelidir.” ifadesini, yine 1’i “Geleneksel Türk müziği teorisini ve basit makamları bilmelidir.” ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar alan bilgisi (AB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı uzmanlar için alan bilgisi (AB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U26: “...müzik eğitiminin kendi içindeki alanlarında kendini yetiştirmiş olmalıdır. Sesini iyi kullanabilmeli, çalgısını ve eşlik çalgılarını (piyano, gitar, bağlama ...) çalabilmelidir. Derslerinde öğrettiği şarkılara eşlik edebilmelidir. Eşlik yapabilmesi elbette armoni bilgisine bağlıdır, yeterli düzeyde armoni bilgisine sahip olmalı, kendini bu konuda geliştirmelidir...”

U27: “...Genel müzik eğitimcisi olarak düşünenecek olursak, elbette öncelikle müzik teorisi bilgisinin (müziksel işitme-okuma-yazma boyutlarında) okul şarkılarını öğretebilecek, okul çalgılarını çalabilecek, temel müzik bilgilerini sunabilecek düzeyde yeterli olması gerekir. En az bir eşlik çalgısını (piyano-gitar-ukulele vb.) çalabilecek, en az bir ezgili okul çalgısı çalmayı öğretebilecek, okul çalgılarını (Orff Çalgıları) tanıyıp, kullanabilecek, kullandırabilecek yeterlikte olmalıdır. Müzik eğitimcisinin en temel çalgısı, öğretim aracı sesidir. Bu nedenle bir müzik öğretmeni mutlaka sesini en doğru ve temiz şekilde kullanabilmelidir. Bireysel ve toplu ses çalışmalarını yürütebilecek yeterlikte olmalıdır... Müzik eğitimcisi genel müzik tarihi ve kültürü bilgisine de sahip olmalıdır... Ayrıca, müzik eğitimcisinin geniş bir eğitim müziği dağarına sahip olması gerektiğini düşünüyorum...”

U19: “...Yeterli müziksel teori bilgisine sahip olma, teorik bilgiyi okul müziği dağarını eşlikleyebilecek düzeyde kullanabilmeli, okul müziği dağarına hakim olmalı, öğrenci bilgi ve beceri düzeyine göre şarkı seçebilmeli, okul müziği dağarına yönelik yeni gelişmeleri takip etmeli, alan çalgısına hakim olmalı, geleneksel Türk müziği çalgılarından en az birine hakim olmalı, çalgısını öğretimde etkin şekilde kullanabilmeli, çalgısal öğretim bilgi ve becerilerine sahip olmalı, sesin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmalı (yaş gruplarının ses özellikleri, ses sınırı, sesin kontrollü kullanılabilmesini sağlayıcı yöntem ve teknikleri kullanabilme), müzik tür ve biçim bilgisine sahip olmalı, müzik topluluklarını çalıştırabilmeli, yönetebilmeli...”

U31: “...en az bir çalgı çalabilmeli, sesini doğru kullanabilmeli, müzik etkinleri yapabilmeli, koro ve müzik gruplarını yönetebilmeli, eşikleme becerisi ve armoni bilgisi olmalı...”

Araştırmanın teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.**

*Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
Ders veya etkinliklerinde kullanmak üzere ses düzenleme programlarının bir tanesini temel düzeyde kullanabilmelidir.	19
Bilgisayarda nota yazma programlarından en az bir tanesini temel düzeyde kullanabilmelidir.	19
Müzik yazılımlarını temel düzeyde bilmelidir.	10
Mobil müzik uygulamalarını bilip kullanabilmelidir.	8
Dijital enstrümanların ses cihazlarına bağlantısı ile ilgili temel bilgileri bilmelidir.	8
Konser ve etkinliklerde kullanılan ses sistemi araç ve gereçlerini temel düzeyde kullanabilmelidir.	6
Ders veya etkinliklerinde kullanmak üzere görüntü (video) dosyalarını düzenleyebilecek bir video düzenleme programını temel düzeyde kullanabilmelidir.	4
Müzik aletleri ile ilgili dijital araçları (tuner, metronom, pedal, ekolayzır vb.) kullanabilmelidir.	3
Mikrofonlama tekniklerini temel düzeyde bilmelidir.	2
Derslerinde teknoloji destekli oyunlaştırma yapabilmelidir.	2
Sanal müzik olanaklarını bilme ve sanal sınıf oluşturabilmedir.	1

Tablo 16'ya ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yönetilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?" sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisini içeren 11 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 19'u "Ders veya etkinliklerinde kullanmak üzere ses düzenleme programlarının bir tanesini temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, yine 19'u "Bilgisayarda nota yazma programlarından en az bir tanesini temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 10'u "Müzik yazılımlarını temel düzeyde bilmelidir." ifadesini, 8'i "Mobil müzik uygulamalarını bilip kullanabilmelidir." ifadesini, yine 8'i "Dijital enstrümanların ses cihazlarına bağlantısı ile ilgili temel bilgileri bilmelidir." ifadesini, 6'sı "Konser ve etkinliklerde kullanılan ses sistemi araç ve gereçlerini temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 4'ü "Ders veya etkinliklerinde kullanmak üzere görüntü (video) dosyalarını düzenleyebilecek bir video düzenleme programını temel düzeyde kullanabilmelidir." ifadesini, 3'ü "Müzik aletleri ile ilgili dijital araçları (tuner, metronom, pedal, ekolayzır vb.) kullanabilmelidir." ifadesini, 2'si "Mikrofonlama tekniklerini temel düzeyde bilmelidir." ifadesini, yine 2'si "Derslerinde teknoloji destekli oyunlaştırma yapabilmelidir." ifadesini, 1'i "Sanal müzik olanaklarını bilme ve sanal sınıf oluşturabilmedir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade

etmişlerdir. Bu da katılımcı uzmanlar için teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U1: "...Müzik öğretmenlerinin, günümüz teknolojisinde aktif bir şekilde kullanılan ses kayıt programlarını verimli bir şekilde kullanarak icra edilen müziğin doğru, temiz ve anlaşılır biçimde kayıt altına alıp aktarım zincirinin bozulmaması ve eğitim-öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanmaları önem arz etmektedir..."

U3: "...nota yazım programlarının en az bir tanesini aktif kullanabilmeli ve bu programlarla çocuk şarkılarına eşlik ile düzenlemeler ekleyebilmeli..."

U14: "...Bir müzik öğretmenin bilgisayar ve bilgisayarda kullanabileceği tüm müzik yazılımlarını orta düzeyin üzerinde bilmesi ve kullanması gereklidir..."

U:32 "...Müzik alanında mobil cihaz ve uygulamalara tanınmalı, kullanabilmeli ve uygulatabilmeli..."

U2: "...Enstrümanın dijital ya da elektronik ortamlara uyumu ya da bağlantısı ile ilgili olarak temel bilgileri bilmelidir..."

U31: "...Konser ve etkinliklerde kullanılacak ses sistemi araç ve gereçlerini tanımak ve kullanabilmeli..."

U7: "...Ders etkinlikleri hazırlamak için video düzenleyici... gibi programları iyi düzeyde bilmelidir..."

U27: "...Dijital metronom ve dijital akort gibi programlarını kullanabilmeli..."

U21: "...Mikrofonlama bilgisine sahip olabilmeli..."

U9: "... özellikle teknolojik araçlar yardımıyla, konuları oyunlaştırabilmeleri gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiği düşüncesindeyim..."

U32: "...sanal sınıf ortamları oluşturabilmeli..."

Araştırmanın pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17.**

*Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
Müzik öğretim yöntemleri (Kodaly, Orff, Suzuki vb.) hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	16
Öğretim sürecinde bireysel farklılıklara dikkat etmelidir.	10
Derslerinde aktif öğretim yöntemlerini kullanabilmelidir.	6
Derslerde kullanacağı materyalleri seçebilme becerisine sahip olmalıdır.	5
Eğitimin içeriği ile ilgili yeni materyaller tasarlayabilmelidir.	5
Öğrencinin ilgilendiği müziğe karşı hoşgörülü olmalıdır.	1

Tablo 17'ye ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yöneltilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken pedagojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?" sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisini içeren 6 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 16'sı "Müzik öğretim yöntemleri (Kodaly, Orff, Suzuki vb.) hakkında bilgi sahibi olmalıdır." ifadesini, 10'u "Öğretim sürecinde bireysel farklılıklara dikkat etmelidir." ifadesini, 6'sı "Derslerinde aktif öğretim yöntemlerini kullanabilmelidir." ifadesini, 5'i "Derslerde kullanacağı materyalleri seçebilme becerisine sahip olmalıdır." yine 5'i "Eğitimin içeriği ile ilgili yeni materyaller tasarlayabilmelidir." ifadesini, 1'i "Öğrencinin ilgilendiği müziğe karşı hoşgörülü olmalıdır." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini

ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı uzmanlar için pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U5: "...Müzik öğretim yöntemlerinin hepsini bilip öğrenci profiline ve öğrencinin ihtiyacına göre kullanabilmesi gerekir. Kodaly, Orff, Dalcroze, Montessori, Ulwila, Suzuki ve bunun gibi yöntemlere... hâkim olması gerekir..."

U14: "...Öğretmen öğretme yöntemlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre seçmelidir..."

U16: "...aktif öğrenme yöntemlerini kullanabilmeli..."

U1: "...öğretimlerde kullanacağı materyalleri, ilgili yaş aralığına göre seçebilme beceri ve tecrübesine sahip olmalıdır..."

U31: "...Müzik eğitimi konularına yönelik yeni materyaller oluşturabilmeli..."

U10: "Müzik eğitimcisi, öğrencinin ilgilendiği müziğe hoşgörülü olmalı ve o noktadan öğrenciyi yakalamaya çalışmalı..."

Araştırmanın teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterlik maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 18'de gösterilmiştir.

**Tablo 18.**

*Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
Derslerde kullanacağı teknolojik gereçleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yaş gruplarına göre seçebilmelidir.	9
Derslerinde Web 2.0 araçlarını (Google formlar, Padlet vb.) kullanabilmelidir.	2
Öğretim materyallerini (nota, belge vb.) dijital ortama aktarabilmelidir.	2

Tablo 18'e ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yöneltilen "Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik yeterlikler neler olmalıdır?" sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisini içeren 6 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 9'u "Derslerde kullanacağı teknolojik gereçleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yaş gruplarına göre seçebilmelidir." ifadesini, 2'si "Derslerinde Web 2.0 araçlarını (Google formlar, Padlet vb.) kullanabilmelidir." ifadesini yine 2'si "Öğretim materyallerini (nota, belge vb.) dijital ortama aktarabilmelidir." ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı uzmanlar için teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U12: "...Dijital çağın gerekleri ve öğrencilerin yaş gruplarına uygun ihtiyaçlarının farkında olmalı..."

U20: "...Bir müzik öğretmenin en azından Web 2.0 araçları, google araçları gibi dersini işlerken planlarını temellendireceği teknolojik unsurlardan yararlanması kaçınılmaz olmalı..."

U19: "...yaygın öğretim materyallerini dijital ortama aktarabilmeli..."

Araştırmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinde elde edilen bulgular, yeterli maddeleri ve frekansları kapsayacak şekilde Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.**

*Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Kategorisinde Yer Alan Yeterlik Maddeleri*

Yazılan Maddeler	N
TPAB kavramını oluşturan üç boyuta da hâkim olarak harmanlayıp derslerinde kullanabilmelidir.	11
Güvenli internet kaynaklarına ulaşım eğitsel içerikleri derslere aktarabilmelidir.	6
Müzik dersinin öğretimi için çoklu ortamlar (video, ses vb.) ve sunumlar hazırlayabilmelidir.	5
Müzik dersini uzaktan eğitimde kullanılan video konferans programlarını (zoom, teams vb.) kullanarak işleyebilmelidir.	1

Tablo 19’a ait veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarına yöneltilen “Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken teknolojik pedagojik alan yeterlikleri neler olmalıdır?” sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilerek teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisini içeren 4 adet yeterlik maddesi yazılmıştır. Belirtilen yeterlikler incelendiğinde çalışmaya katılan uzmanların 11’i “TPAB kavramını oluşturan üç boyuta da hâkim olarak harmanlayıp derslerinde kullanabilmelidir.” ifadesini, 6’sı “Güvenli internet kaynaklarına ulaşım eğitsel içerikleri derslere aktarabilmelidir.” ifadesini, 5’i “Müzik dersinin öğretimi için çoklu ortamlar (video, ses vb.) ve sunumlar hazırlayabilmelidir.” ifadesini, 1’i “Müzik dersini uzaktan eğitimde kullanılan video konferans programlarını (zoom, teams vb.) kullanarak işleyebilmelidir.” ifadesini tanımlayan görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlar teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinde olmasını bekledikleri yeterlik maddelerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcı uzmanlar için teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinin önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeleri destekleyen uzmanların verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur.

U8: “...Üç alanına iyi kavrayıp ortak paydada çeşitleme ve harman yapma yeteneğine sahip olmalı...”

U4: “...Güvenilir internet kaynaklarına ulaşım buralardaki eğitsel içerikleri derse aktarabilmeli...”

U5: “...müzik öğretmenin uygulamak istediği müzik öğretim yöntemlerini videolar, ses kayıtları, filmler, efektler, slayt sunumları ile de öğretilmelidir...”

U28: “...uzaktan yürütülen çevrimiçi derslerde zoom vb. eğitim portallarını kullanabilmeli...”

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada öne çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin cevapları üzerinde TPAB kategorilerinde yer alan maddeler incelendiğinde en çok madde alan bilgisi (AB) kategorisinde yazılmıştır. Bu kategoride 6 madde bulunmaktadır. Diğer madde dağılımları incelendiğinde ise pedagojik bilgi (PB) kategorisinde 4 madde, teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinde 4 madde, pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinde 3 madde, teknolojik bilgi (TB) kategorisinde 2 madde, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinde 2 madde ve teknolojik pedagoji bilgi (TPB) kategorisinde 1 madde yazılmıştır.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi uzmanlarının cevapları üzerinde yapılan analiz doğrultusunda TPAB kategorilerinde en çok madde alan bilgisi (AB) kategorisinde yazılmıştır. Bu kategoride 15 madde bulunmaktadır. Diğer kategorilerde yer alan madde dağılımları incelendiğinde ise teknolojik alan bilgisi (TAB) kategorisinde 11 madde, pedagojik bilgi (PB) kategorisinde 9 madde, teknolojik bilgi (TB) kategorisinde 7 madde, pedagojik alan bilgisi (PAB) kategorisinde 6 madde, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kategorisinde 4 madde ve teknolojik pedagoji bilgi (TPB) kategorisinde 3 madde yazılmıştır.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenleri ve müzik eğitimi uzmanlarının belirttikleri görüşlerin analizi sonucunda yazılan yeterlik maddeleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve pedagojik bilgiye vurgu yaptıkları görülmektedir. Maddelerde yer alan kategoriler incelendiğinde teknoloji ile ilişkili olan kategorilerin (teknolojik pedagoji bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) TPAB bileşenleri içerisinde en az maddeye sahip oldukları görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının görüşlerinin analizi sonrasında yazılan maddeler incelendiğinde, müzik eğitimi uzmanlarının belirttikleri yeterlik maddeleri, bir madde hariç olmak üzere müzik öğretmenlerinin belirtmiş olduğu tüm maddeleri kapsamaktadır. Müzik öğretmenlerinin belirtmiş olduğu pedagojik bilgi (PB) kategorisinde yer alan “Pedagojik eğitim kitapları okunmalıdır.” maddesi uzmanların belirttikleri maddeler içerisinde yer almamaktadır.

Literatür incelendiğinde benzer çalışmaların yapıldığını görmek mümkündür. Demir ve Bozkurt'un (2011) yaptığı “İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri” isimli çalışma araştırmaya gönüllü olarak katılan 7 ilköğretim matematik öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada yöntem olarak odak grup çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Bir öğretmenin teknolojiyi sınıf içerisinde etkili olarak kullanabilmesi için hangi yeterliklere sahip olması gerekir?” sorusu sorulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin teknoloji ve pedagoji alanlarında mesleki gelişme ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin yeterlik konusundaki düşüncelerini, öğrencilerin öğrenmesine dair inançları ve öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonu konusundaki deneyimlerinin etkilediği tespit edilmiştir.

Üredi ve Ulum'un (2020) yapmış olduğu “Matematik eğitimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) ilişkin görüşleri” isimli çalışma, 2019 yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapmakta olan 25 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplanmış ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bir sınıf öğretmeninde bulunması gerektiğini düşündükleri yeterliklerin pedagoji bilgisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknoloji bilgisi, teknolojik alan bilgisi, kişisel yeterlikler ve duyuşsal yeterlikler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenci seviyesine inebilme yetkinliğine (pedagoji bilgisine), teknoloji bilgisine, sınıf yönetimi konusunda etkin olması gerektiğine, alan bilgisine sahip olması gerektiğine vurgu yaptıkları da belirtilmiştir.

TPAB alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde müzik eğitimi üzerine yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının bir müzik öğretmeninde bulunması gereken TPAB yeterlikleri hakkında görüşlerinin belirlenmesi konulu çalışma ile literatürdeki bu eksiliğin giderilmesi düşünülmektedir.

Eğitime teknoloji entegre etmek tek başına teknoloji ile ilgili değildir. Odak noktası içerik ve öğrenme olmalıdır. Çünkü yapılan entegrasyonda kullanılan teknolojinin ne olduğunun ve ne kadar kullanıldığının önemi yoktur, nasıl ve niçin kullanıldığı önem arz etmektedir (Earle, 2002).

Bilginin değerinin giderek arttığı, sürekli olarak değişen ve gelişen bu çağda yaşayan bireyleri yetiştirecek olan eğitimcilerin bu gelişmelerin gerisinde kalmaları düşünülemez. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin de vurguladığı üzere, çağa ayak uydurup, sürekli olarak gelişerek kendini güncel tutan eğitimcilere ihtiyacımız vardır.

Öneriler;



- Bu çalışma daha fazla katılımcı ile daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek yapılırsa, müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi uzmanlarının TPAB hakkındaki düşünceleri daha net anlaşılabilir.
- TPAB ekseninde yapılacak olan çalışmalarda daha çok uygulamaya ağırlık verilmeli, öğretmenin TPAB'yi müzik dersine nasıl dahil edeceği örneklerle anlatılabilir.
- Müzik öğretmenlerinin TPAB hizmet içi ihtiyaçlarının neler olduğu araştırılabilir.
- Müzik öğretmenlerinin TPAB anlayışlarını artırmak maksadı ile teknolojiyi müzik eğitime entegre etmeye odaklanan bir dizi hizmet içi eğitimi düzenlenebilir. Düzenlenecek olan hizmet içi eğitimlere katılacak olan öğretmenlerin aynı branştan olmaları eğitimin odağını ve kalitesini artırabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Afacan, Ş., & Cemil, M. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1079-1100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/31178/338808>
- Akgül, B., & Altan Ayrancıoğlu, G. (2019). Görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Idil Journal of Art and Language*, 8(57), 613-627. <https://doi.org/10.7816/idil-08-57-08>
- Akkaya, E. (2009). Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları bağlamında incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Avcı, A. (2020). Müzik eğitiminin yeni yüzü "Dijital teknopedagojik müzik (DİTEM) eğitimi". *Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences*, 15(3), 269-288. <https://doi.org/10.47844/turkishstudies.45433>
- Bal, M. S., & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 34, 15-32. <https://doi.org/10.9779/puje468>
- Balçın, M. D., & Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 109-122. <https://doi.org/10.19128/turje.48236>
- Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Journal of Education*, 30(1), 15-32. <http://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12451/1343>
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bauer, W. I. (2013). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1177/1057083712457881>
- Bauer, W. I., & Dammers, R. J. (2016). Technology in music teacher education: A national survey. *Research Perspectives in Music Education*, 18(1) 2-15. <https://www.researchgate.net/publication/310843115>
- Cheung, A. (2013). Effects of educational technology applications on student achievement for disadvantaged students: What forty years of research tells us. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 8-1, 8(1), 19-33. <http://www.awer-center.org/cjes/>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni* (S. B. Demir, Ed.; 3. baskı). Eğiten Kitap.
- Çam, Ş. S. (2018). Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi için bir mesleki gelişim programı önerisi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 10(3), 850-860. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Direkci, B., Şimşek, B., & Ayvalli, M. (2020). Türkçe öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*, 56, 272-291. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.769481>
- Doğru, E., & Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, Cilt, 4(2), 88-100. <https://orcid.org/0000-0003-1997->
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology*, 42(1), 5-13.

- Erdoğan, A., & Şahin, İ. (2010). Relationship between math teacher candidates' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2707-2711. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.400>
- Gall, M. (2016). TPACK and music teacher education. *Çinde The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (ss. 305-318). Routledge.
- Güdek, B., & Açıksöz, F. (2018). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde müzik öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Akademik Bakış Dergisi*, 65, 370-380.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79. <http://www.tused.org>
- Hepp, P. K., Hinostroza, E. S., Laval, E. M., & Rehbein Lucio F. (2004). *Technology in Schools: Education, ICT and the Knowledge Society*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c2741de8fe5364e64cb7ce71566183024866420b>
- Hunter, M. A. (2016). Innovative approaches to faculty development for technology integration: Evaluation of a three-tiered model [Doctor of Education]. Fielding Graduate University.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2022). *International society for technology in education standards for educators*. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers>
- Kocakaplan, Y. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının mobil cihazlardaki müzik uygulamalarını kullanım durumları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Levendoğlu Öner, N. O., (2010). *Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (pp.216-222). Burdur, Türkiye
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126. <http://opusjournal.net>
- Nart, S. (2016). Music software in the technology integrated music education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 78-84. <http://www.cornerstoneconfessions.com>
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1).
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1).
- Tecimer Kasap, B., (2007). *Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar*. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS), Ankara, Türkiye
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. [https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf)

- Üredi, L., & Ulum, H. (2020). Matematik eğitimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.766702>
- Veal, W. R., Tippins, D. J., & Bell, J. (1999). *The evolution of pedagogical content knowledge in prospective secondary physics teachers*. Reports-Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443719.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). *Öğretmen yetiştirme uygulama yönergesi*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf)

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

In the 21st century education and training process, technology integration is seen as a very important element. This importance is also emphasized in the report titled "Teacher Competencies" published by the Turkish Education Association in 2009 (TED, 2009). As stated in the "Teacher Training" directive updated by the Higher Education Council in 2018, graduating as a technology literate is among the qualifications that today's teachers should have (YÖK, 2018). There are many technology integration models that address the use of technology in education. However, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), which deals with technology knowledge, content knowledge and pedagogical method knowledge specific to the field, is one of the most popular theoretical frameworks produced to solve these problems (Mishra & Koehler, 2006). Many studies on the integration of technology into education emphasize the importance and necessity of TPACK model for teachers (Erdoğan & Şahin, 2010; Mishra & Koehler, 2006; Mutluoğlu & Erdoğan, 2016; Niess, 2005). Baran and Bilici Canbazoğlu (2015) emphasized the importance of theoretical studies in our country for a better understanding of TPACK knowledge structure. There are many studies on TPACK in Türkiye. When the scans made through the national thesis center are examined, it is seen that the studies on TPACK are mostly conducted on science, classroom teaching and mathematics teaching. No thesis study involving music teachers or music teacher candidates was found in the search conducted through the national thesis center. There are 3 studies specifically on music education. These are; Afacan and Cemil's (2017) study titled "Technological pedagogical content knowledge of prospective music teachers", Güdek and Açiksöz's (2018) study titled "Technology integration in music teaching within the framework of technological pedagogical content knowledge model" and Avcı's (2020) study titled "The new face of music education: Digital Technopedagogical music (DiTeM) education". In this context, while so much emphasis is placed on the integration of technology into the education and training process, it is necessary to determine and evaluate the views of music teachers and music education experts on TPACK. The main purpose of the study is to determine the views of music teachers and music education experts on TPACK competences that a music teacher should have.

### 2. METHOD

Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. This design, in which the researcher analyses a situation, event, process, programme or action in depth, is defined as a case study design (Creswell, 2017). A total of 35 music teachers working in private and public schools in Ankara in the 2022-2023 academic year and 32 music education specialists training teachers in various education faculties in Türkiye participated in the study. The research data were collected through a questionnaire, which is one of the data collection techniques. The participants were asked to answer open-ended questions sincerely. The research data collected using open-ended questions were analysed using descriptive analysis method.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The responses of the music teachers participating in the study to the semi-structured questions prepared to determine their views on TPACK competences and the interpretations of these responses are given below. As a result of the analysis of the answers given by the music teachers, a total of 22 competence items emerged. When the items in TPACK categories are analysed through the answers of the music teachers participating in the research, it is seen that the most items are in the content knowledge (TK) category. There are 6 items in this category. When the other item distributions are analysed, there are 4 items in pedagogical knowledge (PC) category, 4 items in technological content knowledge (TCK) category, 3 items in pedagogical content knowledge (PCK) category, 2 items in technological knowledge (TK) category, 2

items in technological pedagogical content knowledge (TPACK) category and 1 item in technological pedagogical knowledge (TPK) category.

The responses of the music education experts who participated in the research to the open-ended questions prepared to determine their views on TPACK competencies and the interpretations of these responses are given below. As a result of the analysis of the answers given by music education experts, a total of 55 competence items emerged. These competence items are listed according to their frequency. When the items in TPACK categories are analysed through the answers of music education experts participating in the research, it is seen that the most items are in the content knowledge (TK) category. There are 15 items in this category. When the distribution of the items in the other categories is examined, there are 11 items in the technological content knowledge (TCK) category, 9 items in the pedagogical knowledge (PK) category, 7 items in the technological knowledge (TK) category, 6 items in the pedagogical content knowledge (PCK) category, 4 items in the technological pedagogical content knowledge (TPACK) category and 3 items in the technological pedagogical knowledge (TPK) category.

When the competence items stated by the music teachers and music education experts participating in the study are analysed, it is seen that they mainly emphasise content knowledge, technological content knowledge and pedagogical knowledge. When the categories in the items are analysed, it is seen that the categories related to technology (technological pedagogical knowledge and technological pedagogical content knowledge) have the least number of items among TPACK components.

It is unthinkable that educators, who will raise individuals living in this age where the value of knowledge is increasing, constantly changing and developing, should stay behind these developments. As emphasized by the teachers who participated in the study, we need educators who keep up with the age and keep themselves up-to-date by constantly developing.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-77082166-302.08.01-289618

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın alanyazın sentezi, verilerin toplanması, uygulamaların yapılması, verilerin analizi ve raporlanmasında görev almıştır.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi ve danışmanlık görevinde bulunmuştur.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmanın içeriği sorumlu yazara ait olan yayımlanmamış doktora tezinden alınmıştır. Bahse konu doktora tezi, TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında “1649B032102922” proje numarası ile TÜBİTAK tarafından maddi olarak desteklenmiştir. Destekleri için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

## ÇATIŞMA BEYANI

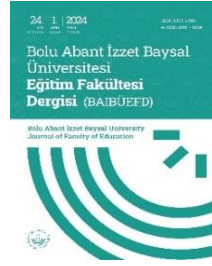
Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 303–339. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1339063>



### COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process

Hatice İlay KÖKEN<sup>2</sup> , Elif SAZAK DUMAN<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 09.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmanın kapsamında 7-12 yaş arasında olan özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip olan 350 ebeveyn ulaşılmıştır. Araştırma için kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitimle Sürdürülen Özel Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri (COVID-19 UESÖEG) isimli anket formudur. Veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uzaktan özel eğitim hizmetlerinin düzenli olmasına rağmen çocukların öğrenme düzeylerinin farklı olması, ekonomik yük getirileri ve bakım için ayrılan süredeki artıştan dolayı uzaktan eğitimin verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan özel eğitimle ilgili olarak ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar; ödevleri tamamlamada ebeveynin konuyla ilgili bilgi eksikliği, uygun olmayan ev ortamı ve yetersiz zaman başlığı altında toplanmıştır. Araştırma kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecinde aldıkları uzaktan eğitimden daha fazla yararlanmak için sunduğu öneriler ise daha uygun desteklerin verilmesi gerektiği, okul-ev ilişkisinin daha fazla olması gerektiği ve çalışmalar için daha esnek saatlerin ayarlanması gerektiği şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 Pandemisi, Özel Eğitim, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuk, Uzaktan Eğitim.

&

**Abstract:** The purpose of this research is to evaluate the distance education given to children with special education needs during the COVID-19 pandemic process by the parents. Within the scope of the research, 350 parents who have children between the ages of 7 and 12 who need special education were reached. The data collection tool used for the research is the survey form named Parent Opinions on Special Education Continuing with Distance Education during the COVID-19 Epidemic (COVID-19 UESÖEG) developed by the researchers. The data were analyzed using descriptive statistical methods. In the study, it was concluded that although distance special education services are regular, distance education is not efficient due to the different learning levels of children, economic burden returns and the increase in the time allocated for care. Difficulties experienced by parents in relation to distance special education; Parents' lack of knowledge about the subject, unsuitable home environment and insufficient time in completing homework were grouped under the headings. Within the scope of the research, the suggestions made by parents with children in need of special education in order to benefit more from the distance education they received during the COVID-19 pandemic period are that more appropriate support should be provided, the school-home relationship should be more and more flexible hours should be set for studies.

**Keywords:** COVID-19 Pandemic, Special Education, Child With Special Educational Needs, Distance Education.

**Atıf/Cite as:** Köken, H. İ., & Sazak Duman, E. (2024). COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 303-339. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1339063](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1339063)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen Hatice İlay KÖKEN, Kepez Özel Eğitim Meslek Lisesi Antalya, <https://orcid.org/0000-0009-0003-4291-9680>

<sup>3</sup> Sorumlu yazar: Prof.Dr. Elif SAZAK DUMAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, [sazak\\_e@ibu.edu.tr](mailto:sazak_e@ibu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3530-9588>



## 1. GİRİŞ

COVID-19 (Koronavirüs) pandemisinin ilk ortaya çıktığı andan günümüze kadar neredeyse dört yıl geçmiştir. 31 Aralık 2019 yılında ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde görülen COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü tarafından, 11 Mart 2020 tarihinde, vakaların 13 kat artması ve 11 Mart itibari ile toplam 114 ülkede hastalığın görülmesi sonucunda pandemi olarak yani küresel pandemi ilan edilmiştir (Gülmez, 2020, Ünüvar ve Aktaş, 2022). Türkiye'de ise Sağlık Bakanlığı tarafından 11 Mart 2020 tarihinde ilk vaka açıklanmıştır. Ardından pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de sosyal, ekonomik, siyasi, iktisadi, idari, hukuki, askerî, dinî ve kültürel alanlarda önlemler ve kararlar alınmaya başlanmıştır. Bu uygulamalardan birisi de pek çok ailenin ve çocuğun hayatında değişikliğe yol açan okulların uzaktan eğitim uygulamasına geçmeleri olmuştur (MEB, 2020). Uzaktan eğitimin uygulanması ile birlikte ebeveynler çocuklarının eğitim sürecine birebir dahil olmuşlar, hatta birer öğretmen rolünü üstlenmişlerdir. Ne var ki bu sürece geçiş aniden olduğu için teknoloji ve alt yapı yetersizlikleri, tablet bilgisayar veya bilgisayar gibi araç eksiklikleri, internet ve teknoloji kullanımı bilgi sınırlılıkları ebeveynlerin oldukça zorlanmalarına neden olmuşlardır (Arslan vd., 2021; Bozkurt vd. 2020) Ebeveynler öğretmen rolünü yerine getirmede (Bozkurt ve Sharma, 2020) ve uzaktan eğitim sürecini yürütmede güçlük çekmişlerdir (Mete Yeşil, Sencan, Omercioğlu ve Ozmert, 2022).

COVID-19 pandemisinin en çok zorladığı grupların başında özel eğitim ihtiyacı (ÖEİ) olan çocuklar ile ebeveynleri olmuştur (Hill, 2020; Colvin, Reesman & Glen, 2021; Masobrink & Hurley, 2020; Mete Yeşil et al., 2022). ÖEİ olan çocuklar açısından bakıldığında, COVID-19 pandemisi özel eğitim hizmetlerini uzun süreli aksatmıştır. COVID-19 pandemisi sürecinde ÖEİ olan çocukların sanal öğrenme ortamına geçişleri ile iyi kurulmuş ev-okul rutinlerinin dengesinin bozulduğu, bu durumun çocukların sosyal ve duygusal iyi oluşlarına zarar verdiği; kaygı, hayal kırıklığı ve kayıp duygularına yol açtığını göstermiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar özel eğitimin uzun süreli olarak uzaktan yürütülmesinin ÖEİ olan çocukların öğrenme kazanımlarında azalmaya yol açtığını ortaya koymuş, özel eğitim okullarının kısa süreli kapalı kalma süreleri bile akademik başarısızlıklarla ilişkilendirilmiştir (Banerjee, Khan & Kesavan; 2021; Jeste et al., 2020; Neece, McIntyre & Fenning, 2020). ÖEİ olan çocuklar arasında yer alan görme ve işitme yetersizliğine sahip olan çocuklar için uzaktan eğitimin uyarlanmadığı, bu çocuklar için sesli betimleme, işaret dili tercümesi gibi uyarlamaların yapılmaması da önemli eksiklikler olarak belirtilmiştir. Özel eğitime ve destek hizmetlere erişim eksikliği, düzenli ve uygun eğitim materyalinin olmayışı, fizik tedavi ve rehabilitasyon desteği alan çocukların bakım desteğine erişememeleri gibi pek çok zorluklar ÖEİ olan çocuklar için önemli sorunlar olarak vurgulanmışlardır (Battistin, Mercuriali, Zanardo, Gregori, Lorenzoni, Nasato, & Reffo 2021).

Ebeveynler açısından bakıldığında ise okulların kapanması ve kamu tecridinin birlikte görülen etkisi ile ÖEİ olan çocukların ebeveynleri yeni rolleri için kendilerini yetersiz veya hazırlıksız hissetmişlerdir (Greenway ve Eaton-Thomas, 2020; O'Connor Bones, Bates, Finlay, & Campbell, 2022). Uzaktan özel eğitim hizmetleri, iletişim, çocuklarının öğrenme faaliyetlerine katılımı ve genellikle okulda alınan özel eğitim müdahalelerinin uygulanması büyük ölçüde ebeveynlere dayanmıştır (Asbury, Fox, Deniz, Code ve Toseeb, 2020). ÖEİ olan çocukların ebeveynlerinin, normal zamanlarda bile diğer ailelerden ortalama olarak daha fazla stres etkeniyle karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (McConnell & Savage, 2015; McStay, Trembath, & Dissanayake, 2014). COVID-19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin ÖEİ olan çocukları ile her zaman birlikte olmaları kaygı ve stres düzeylerini daha da artmıştır (Asbury et al., 2020). Ayrıca ÖEİ olan çocukların COVID-19 pandemisi açısından yüksek risk altında olmaları bu kaygıyı artıran bir faktör olmuştur (Alexander ve diğerleri, 2020; Turk & McDermott, 2020). COVID-19 pandemisi sürecinde yapılan bir çalışma (Asbury et al., 2020), ÖEİ olan çocukların ebeveynlerinin, okullar kapatıldığında yaşadıkları değişikliklerin çocuklarının yanı sıra kendilerinin de ruh sağlığı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynlerin büyük çoğunluğu okullarda kullanılan bireyselleştirilmiş öğrenme planlarını oluşturmak ve uygulamak için gerekli eğitime sahip olmadıkları için çocuklarına uygun eğitim vermede oldukça zorlanmışlardır (Brandenburg, Fogarty, & Sieck, 2020).

COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ile ilgili ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynler ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında ebeveynlerin bu uygulamalara

yönelik görüşlerinin incelendiği (Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen, & Hämäläinen, 2020; Narzisi, 2020; Supratiwi, Yusuf, & Anggarani, 2021), ÖEİ olan çocukların akran ilişkilerine olan etkisinin değerlendirildiği (Fox, Asbury, Code, & Toseeb, 2022) araştırmalar yer almaktadır. Koskela vd. (2020)'nin araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, uzaktan eğitim sırasında okulların ve öğretmenlerin desteğinin önemini vurgulamışlardır (Koskela vd., 2020). Narzisi (2020) ise, ebeveynlerin bu süreçte oldukça zorlandıklarını belirtmiştir. Nusser (2021) ise ebeveynlerin eğitime daha fazla zaman ayırmalarına rağmen, çocuklarının yüz yüze eğitime kıyasla daha az öğrendikleri ve evde çocuklarını motive etmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. 339 ebeveynin çevrimiçi anketi doldurmaları ile tamamlanmış bir başka çalışmada ise ebeveynlerin %11-15'inin bu süreçte gerekli desteği alabildikleri bulunmuştur (Toseeb, Asbury, Code, Fox, & Deniz, E. 2020).

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise özel eğitim öğretmenleri ile (Akayrak, Vural ve Ağar, 2021; Berk, 2021; Coşkun, 2021; Elçi ve Nuri, 2022; Ergezen, 2022; Kaçar, Yel, Uz, Acar ve Tutumlu, 2022; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Odluyurt ve Timur, 2022; Özer, Nuri ve Bağlama, 2023; Turan ve Akkaynak, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021), akademisyenler ile (Sani-Bozkurt vd., 2022), okul müdürleri ile (Arı, İşcen Karasu ve Kahraman, 2022; Küçük ve Taşkın, 2023), meslek elemanları ile (Karahan, Demiröz, Yıldırım Parlak ve Özaydın, 2022), öğretmen adayları ile (Mengi ve Alpdoğan, 2020; Piştav-Akmeşe, Kayhan, 2020; 2021; Terzioğlu ve Yıkmuş, 2022), öğrenciler arasında az sayıda çalışmada özel yetenekli öğrenciler ile (Avcı-Doğan ve Ateşgöz, 2022; Görgöz ve Aktan, 2023), ebeveynler ile (Arıcı Doğan ve Görgün, 2022; Başar ve Gündüz, 2022; Ceylan, Afacan ve Görmez, 2022; Çetin ve Ercan, 2021; Erdem, Ünay ve Çakıroğlu, 2021; Erden ve Nuri, 2023; Görgün ve Balıkcı, 2022; Güteryüz, 2021; Günlü ve Çakmak, 2021; Koçbeker ve Karamuklu, 2022; Kundakçı, Gül, Yeşiltaş ve Kundakçı, 2022; Lofti, Özkan ve Oğuz, 2021; Özmete ve Pak, 2022; Sardohan Yıldırım ve Bozak, 2021; Sarol, Durmuş ve Gürkan, 2023; Sop ve Dalkılıç, 2021; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Tüysüz, Yıldız ve Balta, 2021; Yarar, Bayramoğlu ve Şenol, 2021; Yıldırım-Parlak, Karahan, Demiröz ve Özaydın, 2022; Yıldız, Yücel ve Yağcı, 2022) ile yürütülmüşlerdir. ÖEİ olan çocukların ebeveynlerinin katıldıkları çalışmalardan üçü (Lotfi et al., 2021; Yarar et al., 2021; Yıldırım-Karahan et al., 2022) hariç, diğer tüm çalışmalarda görüşme tekniği kullanılmış, anne baba veya sadece anne ya da baba ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların ortak bulgusu uzaktan eğitimin ÖEİ olan çocuklarda yetersiz kalması olmuştur (Başaran ve Aksoy 2020; Görgülü Arı ve Arslan, 2020; Güvercin vd., 2021; Kırık ve Özkoçak, 2020; Yersel vd., 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Örneğin Yurtbakan ve Akyıldız (2020) yaptıkları araştırmada, ilkökul öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında görüşlerini ortaya koymuşlardır. Çalışma altyapı eksikliği nedeniyle ÖEİ olan çocuklar çoğunlukta olmak üzere tüm çocukların uzaktan eğitime erişemediklerini, sağlanan uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını, uzaktan eğitimin herkese eşit fırsat sunma beklentilerini henüz karşılamadığını göstermiştir. Geniş katılımcı grubu ile çalışmaların ilkinde annelerin COVID-19 pandemisi sürecinde karşılaşmış oldukları sorunlarla başa çıkma tutumları değerlendirilmiş ve çeşitli sosyo-demografik değişkenler ile annelerin başa çıkma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir (Lotfi et al., 2021). İkinci çalışmada ise COVID-19 pandemisi sürecinin annelerin anksiyete ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Üçüncü çalışmada ise ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin ihtiyaçlarını ve sunulan hizmetler hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları, kolay ulaşılır durum örnekleme yöntemi ile Gaziantep ilinin öğrenci sayısı açısından en yoğun olduğu bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine çocukları devam eden 273 ebeveynidir. Katılımcıların %30'u bedensel yetersizliği, % 25'i zihin yetersizliği ve %16'sı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynleridir. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin ihtiyaçlarının eğitim, sosyal ve psikolojik destek, çocuk bakım desteği, ekonomik destek, sağlık ve terapi hizmetleri olduğu görülmüştür. Bu süreçte ebeveynler, en çok özel eğitim öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Ebeveynlerin çoğu merkezde görevli özel eğitim öğretmenleri tarafından öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan ödev ve etkinlikleri ve sosyal medya aracılığıyla

kendilerine sunulan eğitim paylaşımlarını yararlı bulmuşlardır (Yıldırım-Parlak vd., 2022). Elde edilen bu sonuçlar COVID-19 sürecinde ebeveynlerin gereksinimlerini ortaya koymada önemli olsa da uzaktan eğitimin değerlendirilmesi hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır. Ebeveynlerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerinin ve bu eğitim verimliliğinin ÖEİ olan çocukların yetersizlik türleri ve dereceleri, problem davranışa sahip olup olmamaları, uzaktan eğitim esnasında ekrana dikkat etme süreleri, bilgisayarı/tablet bilgisayarı yardımsız kullanıp kullanamamaları gibi özellikleri yönünden inceleyen, geniş çaplı yapılmış bir çalışmanın olmayışı bu araştırmanın yürütülmesini gerektirmiştir.

COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitimin uzaktan yürütülmesinin ÖEİ olan çocuklara sağlanan eğitimi daha da zorlaştırmış gibi gözükmektedir. Bu süreçte yeni normaller olarak isimlendirilen okulların kapanması, eğitimin ve iş hayatının uzaktan sürdürülmesi, sokağa çıkma kısıtlamaları ve karantina şartları gibi durumlar ÖEİ olan çocukların alışkanlıklarını ve rutinlerini derinden etkilemiştir. Yaşanan zorlukların daha net belirlenebilmesi, Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinin özel eğitime getirdiği sıkıntıların tespit edilmesi, ileriki yıllarda sürdürülecek uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesine katkı sunabilecektir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada COVID-19 pandemisi sürecinde ÖEİ olan çocuklara sağlanan uzaktan eğitim ebeveynler tarafından, çalışma kapsamında hazırlanan bir anket ile incelenmiştir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmada kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
2. ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan özel eğitime yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
3. ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin değerlendirmelerine göre COVID-19 pandemisi sürecinde sağlanan uzaktan eğitim verimli midir?
4. ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin değerlendirmelerine göre COVID-19 pandemisi sürecinde sağlanan uzaktan eğitimin verimli olup olmaması çocuklarının;
  - a. Cinsiyetlerine göre,
  - b. Yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre,
  - c. Sahip oldukları yetersizlik sayısına göre,
  - d. Kendine ait bilgisayar/tablet olup olmama durumuna göre,
  - e. Bilgisayarı/tableti yardımsız kullanabilme becerilerine göre değişmekte midir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

COVID-19 pandemisi insanlık tarihi boyunca yaşanan en etkili pandemi çeşitlerinden birisi olmuştur. Rose-Redwood vd. (2020) COVID-19 pandemisi için dünya üzerindeki etkilerinin derin olduğunu, koronavirüs hastalığının derin etkileri sonunda öğrencilerin geleceğinin değişebileceğini ifade etmektedir. Pandemi sürecinde pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da tüm öğrenciler ve öğretmenler farklı bir durum içerisine girmişler, alışılmadık bir öğrenme ve öğretme süreciyle baş başa kalmışlardır. Pek çok ülke öğrencilerin pandemiden dolayı yaşayacakları olumsuz etkileri azaltmak, alacakları eğitimin nitelik ve niceliğini aksatmamak ve öğretmenleri bu doğrultuda yönlendirebilmek için büyük çaba sarf etmiştir (Wang vd., 2020). Bu süreçte televizyon yayınları ve internet üzerinden yürütülen eğitim süresi tüm yılların rekor seviyesine çıkmışlardır. Öğretmenler yüz yüze gerçekleştirdikleri eğitimlerini uyarlamak zorunda kalmışlardır. Bu uyarlamaya en çok maruz kalan eğitim dallarından birisi de özel eğitim olmuştur. Ancak Ülkemizde sürdürülen yüz yüze ve bireysel eğitimden uzaktan eğitime geçiş yeterince planlanmadan, internet alt yapısı sağlanmadan, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek eğitim ve hizmetleri sunulmadan gerçekleştirilen uygulamalar yaşanan olumsuzlukları daha da artırmıştır.

Alanyazında konu ile ilgili yurtdışında (Viner vd., 2020; Fison, 2020; Trzcińska-Król, 2020) ve Türkiye’de yapılan çalışmalara (Başaran ve Aksoy, 2020; Görgülü Arı ve Arslan, 2020; Güvercin, Kesici, & Akbaşlı,

2021; Kırık ve Özkoçak, 2020; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) rastlanmaktadır. Bu araştırmaların ortak bulgularına göre özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve ebeveynleri uzaktan eğitim sürecinde kaygılarının artması, öğrencilerde motivasyon eksikliği, öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmaması, teknolojik aletleri kullanmada ki yetersizlikler gibi çeşitli konularda sıkıntılar yaşamıştır. Bu araştırma COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmada özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara uzaktan eğitim sunarken destek hizmetlerin verilememesi, bireyselleştirilmiş materyallerin sağlanamaması, her bir çocuk için gereken bireysel öğretim uyarlamalarının yapılamamasının yol açtığı sorunlar da ortaya konulabilecektir. Böylece çalışmanın özel eğitimin bireysel olduğu ve uyarlamalar yapılması gerektiği vurgulanabilecek, ileriki çalışmalara yol gösterilebilecektir. Araştırmaya özel eğitim sürecinde önemli bir parça olan, uzaktan eğitim sürecinde çocuğuyla baş başa kalan ebeveynler dâhil edilmişlerdir. Pandemi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin değerlendirmelerin ortaya konulması uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi, çocuklara etkili bir öğretim sunulabilmesi, alt yapının ve materyallerin iyileştirilebilmesi açılarından oldukça önemli görülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; verilen durumu oldukça detaylı bir şekilde tanımlayan, fiziksel ortamların veya grupların özelliklerini betimleyen bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2018). Betimsel tarama modeli verilen bir durumu aydınlatan, olaylar arasında bulunan olası ilişkileri ortaya çıkaran ve standartlar doğrultusunda değerlendirme yapan bir modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışmada ebeveyn değerlendirmeleri anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Anket yönteminin temelinde bir evren ya da örnekleme oluşturan birimlerden sistematik biçimde bilgi elde edebilmek amacı bulunmaktadır. Bu nedenle, sözlü veya yazılı sorular sorularak yanıtlara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Odabaşı, 1999). Araştırmada anket yöntemi için araştırmacılar tarafından geliştirilen "COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimle Sürdürülen Özel Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri (COVID-19 UESÖEG) Formu" kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim ile özel eğitime devam eden özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ebeveynleridir. Araştırmanın örnekleme 7-12 yaş arasında olan özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip 350 ebeveyn (anne veya baba) oluşmaktadır. Araştırma COVID-19 pandemisi sürecinde yapıldığı için çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde her bir birimin örneklem olarak seçilme olasılığı eşit ve bağımsızdır. Bir birimin örnekleme seçilme olasılığı diğer bir birimi etkilemez. Bu örneklem yöntemine göre araştırmacılar ulaşılması daha kolay ve pratik olan örneklem tercih etmektedirler (Çingir, 1994; Glesne, 2015). Bu çalışmada da araştırma için oluşturulan anket formu elektronik ortamda hazırlanarak sosyal medya platformları aracılığı ile araştırmaya katılmak isteyen ebeveynlere ulaştırılmıştır. Ebeveynler anketi doldurmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada yer alan ebeveynlerin özellikleri Tablo 3.1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.***Ebeveynlere İlişkin Betimleyici İstatistikler*

<b>Yakınlık Derecesi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Meslek</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Anne	249	71,1	Tarım	23	6,6
Baba	89	25,4	Gıda	29	8,3
Vasi	12	3,4	Otomotiv	13	3,7
			Turizm	15	4,3
<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Meslek</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
24 yaş ve altı	2	0,6	Hizmet	67	19,1
25-35 yaş	72	20,6	Gayrimenkul	14	4,0
36-45 yaş	139	39,7	Sağlık	33	9,4
46-59 yaş	132	37,7	Ulaşım	13	3,7
60 yaş ve üzeri	5	1,4	Madencilik	6	1,7
<b>Eğitim Durumu</b>			Ulaşım ve Lojistik	10	2,9
İlkokul	29	8,3	Eğitim	48	13,7
Ortaokul	57	16,3	Teknoloji Yazılım	7	2,0
Lise	119	34,0	Ev Hanımı	65	18,6
Ön Lisans	49	14,0	Diğer	7	2,0
Lisans	88	25,1	<b>Gelir Düzeyi</b>		
Lisansüstü	8	2,3	Asgari Ücretten Az	27	7,7
			Asgari Ücret	49	14,0
			1-2 Asgari Ücret Arası	138	39,4
			2 Asgari Ücret ve Üzeri	136	38,9
<b>Çocuk Sayısı<sup>a</sup>/ Uzaktan Eğitimden Yararlanan Çocuk Sayısı<sup>b</sup></b>	<b>n<sup>a</sup></b>	<b>%<sup>a</sup></b>	<b>n<sup>b</sup></b>	<b>%<sup>b</sup></b>	
1	37	10,6	97	27,7	
2	130	37,1	171	48,9	
3	160	45,7	81	23,1	
4 ve Üzeri	23	6,6	1	0,3	

Tablo 1’de yer alan ebeveynlere ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde araştırmaya çoğunluk (%71,1) anneler katılmışlardır. Yaş değişkeni bağlamında sunulan dağılımda ise ebeveynlerin en çok 36-45 yaş (%39,7) ve 46-59 yaş (%37,7) aralığında oldukları görülmektedir. Katılımcı ebeveynlerde en yüksek frekansa sahip eğitim durumu lise (n=119, %34) iken meslek olarak %19,1’inin hizmet sektöründe çalıştığı ve %18,6’sının ise ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin bildirimine göre katılımcıların çoğunluğunun asgari ücretten daha yüksek bir gelir seviyesine sahip olduğu ve katılımcılar %45,7’sinin 3 çocuğu olduğu, iki çocuğun aynı anda uzaktan eğitimden yararlanma durumunun en yüksek (%48,9) oranda olduğu bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan çocukların özellikleri Tablo 2.’de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistikler*

<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Özel Rehabilitasyon Hizmeti Alma Süresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
7	51	14,6	Hiç Almadı	13	3,7
8	87	24,9	1 yıldan az	33	9,4
9	80	22,9	1-3 yıl	165	47,1

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

(Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process)

**Tablo 3. Devamı**

*Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistikler*

10	65	18,6	3-5 yıl	116	33,1		
11	31	8,9	5-8 yıl	21	6,0		
12	36	10,3	9 yıl ve üzeri	2	0,6		
<b>Eğitim Durumu</b>	<i>n</i>	%	<b>Okulda<sup>a</sup>/Rehabilitasyonda<sup>b</sup> Sunulan Özel Eğitim Hizmeti</b>	<i>n<sup>a</sup></i>	% <sup>a</sup>	<i>n<sup>b</sup></i>	% <sup>b</sup>
Okulöncesi	25	7,1	Bireysel Eğitim	121	34,6	135	40,6
İlkokul	235	67,1	Grup Eğitimi	169	48,3	71	20,5
Ortaokul	90	25,8	Bireysel ve Grup Eğitimi	30	17,1	131	38,9
<b>Cinsiyet</b>			Problem Davranış Sergileme	<i>n</i>		%	
Kız	171	48,9	Evet	247		70,6	
Erkek	179	51,1	Hayır	103		29,4	
<b>Yetersizlik Türü</b>	<i>n</i>	%	<b>Sergilenen Problem Davranış (n=247)</b>	<i>n</i>		%	
Zihinsel Yetersizlik	138	39,4	Saldırganlık	47		19,0	
Özel Öğrenme Güçlüğü	17	4,9	Fiziksel Olarak Problem Davranışlar	55		22,3	
Yetersizlik Türü	<i>n</i>	%	Sergilenen Problem Davranış (n=247)	<i>n</i>		%	
Bedensel Yetersizlik	1	0,3	Sosyal Olarak Problem Davranışlar	50		20,2	
Dil ve Konuşma Güçlüğü	6	1,7	Meydan Okuyucu Davranışlar	23		9,3	
İşitme Yetersizliği	4	1,1	Kendine Yönelik Problem Davranışlar	26		10,5	
Görme Yetersizliği	2	0,6	Dersi Olumsuz Etkileyen Problem Davranışlar	46		18,6	
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	9	2,6	<b>Uzaktan Eğitim İçin Kendine Ait Tablet/Bilgisayar</b>	<i>n</i>		%	
Yaygın Gelişimsel Bozukluk	6	1,7	Evet	142		40,6	
Üstün ve Özel Yetenek	1	0,3	Hayır	208		59,4	
Süreç Hastalık	1	0,3	<b>Uzaktan Eğitimde Tablet/Bilgisayarı Yardımsız Kullanabilme</b>	<i>n</i>		%	
Duygu Davranış Bozukluğu	3	0,9	Evet	155		44,3	
Otizm Spektrum Bozukluğu	72	20,6	Hayır	195		55,7	

Tablo 4. Devamı

## Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Çoklu Yetersizlik (İki Yetersizlik)	83	23,7	Ders Çalışırken Devam Ettirilen Ortalama Dikkat Süresi	<i>n</i>	%
Çoklu Yetersizlik (En Az Üç Yetersizlik)	7	2,0	1 Dakikadan az	2	0,6
<b>Yetersizlikten Etkilenme Derecesi</b>	<i>n</i>	%	1-3 Dakika	31	8,9
Hafif	110	31,4	3-5 Dakika	90	25,7
Orta	185	52,9	5-8 Dakika	84	24,0
Ağır	49	14,0	8-10 Dakika	63	18,0
Çok Ağır	6	1,7	10-15 Dakika	44	12,6
Yetersizlik Sayısı			15-20 Dakika	19	5,4
1	260	74,3	20-30 Dakika	14	4,0
2	83	23,7	30 ve üzeri Dakika	3	0,9
3	3	0,9	<b>Uzaktan Eğitimde Devam Ettirilen Ortalama Dikkat Süresi</b>	<i>n</i>	%
4 ve üzeri	4	1,1	1 Dakikadan az	19	5,4
Ek Sağlık Sorunu			1-3 Dakika	73	20,9
Var	62	17,7	3-5 Dakika	82	23,4
Yok	288	82,3	5-8 Dakika	71	20,3
<b>Düzenli Kullanılan İlaç/Cihaz</b>	<i>n</i>	%	8-10 Dakika	42	12,0
Var	58	16,6	10-15 Dakika	36	10,3
Düzenli Kullanılan İlaç/Cihaz	<i>n</i>	%	<b>Uzaktan Eğitimde Devam Ettirilen Ortalama Dikkat Süresi</b>	<i>n</i>	%
Yok	292	83,4	15-20 Dakika	17	4,9
<b>Kullanılan İlaç/Cihaz Çalışma Süresine Engel Oluyor mu?</b>	<i>n</i>	%	20-30 Dakika	10	2,9
Evet	27	7,7	30 ve üzeri Dakika	--	--
Hayır	323	92,3	Evde Kullanılabilecek Tablet/Bilgisayar Sayısı	<i>n</i>	%
<b>Özel Eğitim Hizmetleri Alma Süresi</b>	<i>n</i>	%	Her Kişiye 1 Tane	61	17,4
1 yıldan az	19	5,4	İki Çocuğa 1 Tane	133	38,0
1-3 yıl	142	40,6	Üç Çocuğa 1 Tane	58	16,6
3-5 yıl	161	46,0	Evimizde Sadece 1 Tane Var	98	28,0
5-8 yıl	27	7,7			
9 yıl ve üzeri	1	0,3			

Tablo 2’de sunulan çocuklara ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde araştırmada çocuk yaşlarının 7-12 aralığında değiştiği, büyük çoğunluğunu ifade eden %67,1’lik oranının ilkökula devam ettiği görülmektedir. Katılımcı çocukların cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu, yetersizlik türlerinde ise en çok yer alan yetersizliklerin zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların %25,7’inde (n=90) iki ve daha fazla yetersizlik olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Çocukların ifade edilen yetersizlik türlerinden %52,9 oranında orta düzeyde etkilendiği, %17,7 (n=62) oranında ise çocuklarda ek bir sağlık sorunu olduğu ebeveynler tarafından ifade edilmiştir.

Düzenli olarak ilaç ya da cihaz kullanan çocuk sayısı 58 (%16,6), kullanılan ilaç ya da cihazın masa başı çalışma süresine olumsuz etkisi olduğunu bildiren çocuk sayısı ise 27 (%7,7) olarak tespit edilmiştir. Katılımcı çocukların %86,6'sının 1-5 yıl arasında özel eğitim hizmeti alma süresi olduğu, özel rehabilitasyon hizmetlerinden ise 13 (%3,7) çocuğun yararlanmadığı belirlenmiştir. Okullarda sunulan özel eğitim hizmetlerinin genellikle (%48,3) grup eğitimi şeklinde devam ederken rehabilitasyon hizmetlerinde sunulan eğitimin genellikle (%40,6) bireysel eğitim şeklinde sunulduğu görülmektedir.

Problem davranış sergileyen çocuk sayısı 247 (%70,6) olarak belirlenmiş ve en sık sergilenen problem davranışın fiziksel davranışlar oldukları belirtilmiştir. Katılımcı çocuklar içinde kendi tablet/bilgisayarına sahip olanların oranı %40,6, tablet/bilgisayarı yardımıyla kullanabilen çocukların oranı ise %44,3 olarak tespit edilmiştir.

Çocukların hem çalışırken hem de uzaktan eğitim sürecinde sergiledikleri ortalama dikkat süreleri incelendiğinde ders çalışma bağlamında %49,7'sinin 3-8 dakika arası; uzaktan eğitim bağlamında ise %44,3'ünün 1-5 dakika arası bir dikkat sürdürme sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Evde sahip olunan ve kullanılan tablet/bilgisayar sayısı olarak ise sadece %17,4 oranında ailede kişi sayısı kadar tablet/bilgisayar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının demografik verilerini elde etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Uzaktan eğitimle sürdürülen özel eğitime ilişkin ebeveyn görüşlerini belirlemek için yine araştırmacı tarafından bu çalışmada geliştirilmiş "COVID-19 Pandemi 1 Sürecinde Uzaktan Eğitimle Sürdürülen Özel Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri (COVID-19 UESÖEG) Formu" kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Ebeveyne Yönelik Kişisel Bilgi Formu

ÖEİ olan çocuklara ilişkin verileri toplayabilmek için "Ebeveyne Yönelik Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlgili form anne ve babanın; yaşı, çalışma durumu, gelir düzeyi, mesleği, öğrenim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun; yaşı, cinsiyeti, okul dönemi, yetersizlik türü, yetersizlikten etkilenme düzeyi, yetersizlik sayısı ve yetersizlikten etkilenme düzeyi bilgilerini içermektedir.

#### 2.3.2. COVID-19 Pandemi 1 Sürecinde Uzaktan Eğitimle Sürdürülen Özel Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri (COVID-19 UESÖEG) Formu

Araştırma için araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı "COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimle Sürdürülen Özel Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri (COVID-19 UESÖEG)" isimli anket formudur. COVID-19 UESÖEG 34 tane likert, 33 tane çoktan seçmeli olmak üzere toplam 67 sorudan oluşmaktadır. COVID-19 UESÖEG'deki sorular, Türkiye'nin 7 farklı şehrinde yaşayan, ÖEİ olan çocuğa sahip 350 ebeveyne ulaştırılmıştır. COVID-19 UESÖEG Formu uzmanlardan gelen geri dönüşlere göre düzenlenmiş ve ön hazırlığın son hali verilmiştir. Anketin birinci bölümü özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ile ebeveynlerine demografik bilgilerini öğrenmeye yöneliktir. İkinci bölümü ebeveynlerin COVID-19 pandemi 1 sürecine yönelik görüşleri ile ilgilidir. Üçüncü bölümü ise ebeveynlerin COVID-19 pandemi 1 sürecinde uzaktan özel eğitime yönelik görüşlerini ölçmeyi hedeflemektedir. COVID-19 UESÖEG formu 5 aşamada oluşturulmuştur. Bu aşamalar; ankete koyulacak sorular için alanyazın taraması yapılması,



soruların oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve ankete son şeklinin verilmesidir.

### 2.3.2.1. COVID-19 UESÖEG Formu'nun hazırlanması ve maddelerin yazılması

Bu aşamada; alanyazın taraması, gözlemler ve görüşmeler yapılmıştır. Anketin geliştirilmesine alanyazın taraması ile başlanmıştır. Yapılan alanyazın taramasıyla, ebeveyn görüşlerinin tespit edilmesi için yapılan diğer araştırmalar (Ayaz, 2021; Çelik, 2004; İvrendi ve Işıkoğlu, 2008; Özyürek ve Çetinkaya, 2021; Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020; Yersel, Akbaş ve Duralp, 2021) incelenmiştir. İnceleme sonucunda ebeveyn görüşlerinin daha çok görüşme yoluyla (Arıcı Doğan ve Görgün, 2022; Başar ve Gündüz, 2022; Ceylan vd., 2022; Çetin ve Ercan, 2021; Erdem vd., 2021; Erden ve Nuri, 2023; Görgün ve Balıkçı, 2022; Güteryüz, 2021; Günlü ve Çakmak, 2021; Koçbeker ve Karamuklu, 2022; Kundakçı vd., 2022; Özmete ve Pak, 2022; Sardohan Yıldırım ve Bozak, 2021; Sarol vd., 2023; Sop ve Dalkılıç, 2021; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Tüysüz vd., 2021; Yıldız vd., 2022) alındığı tespit edilmiştir. COVID-19 UESÖEG formunun hazırlanmasında alanyazında var olan anketlerden yararlanıldığı gibi, konu ile ilgili kuramsal açıklama ve bilgilerden (Cavkaytar, 2002) de faydalanılmıştır. Bu kapsamda, sorulacak sorular için yapılan literatür çalışmaları sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur.

### 2.3.2.2. COVID-19 UESÖEG Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Araştırma kapsamında geliştirilen COVID-19 UESÖEG anketinin geliştirilmesi sürecinde ankete ilişkin kapsam ve görünüş geçerliliği amacıyla farklı alanlarda görev alan 5 uzmandan her bir maddenin amacına uygunluk durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman önerileri dikkate alınarak likert tipli sorular için seçenek sayısı 4'ten 2'ye düşürülmüştür. Görünüş geçerliğine yönelik form yeniden düzenlenmiştir. Ankette soruların yerleri, sorulma sırası ve şıkların dağılımı için gerekli düzenlemeler uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Anket hazırlandıktan sonra 10 ebeveynin katılımıyla yüz yüze pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot çalışmalar sonrasında ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Uzman görüş formu madde değerlendirme skalasında her bir maddenin anlaşılabilirliği, konuya uygunluğu, maddenin ve cevap seçeneklerinin net ve anlaşılabilirliği uygun evet/hayır tarzında dikotomik bir yapıyla sınımlanmıştır. Uzmanların görüşleri; evet=görüş birliği, hayır= görüş ayrılığı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda Miles ve Huberman (1994) modelinde içsel tutarlılık/güvenirlik olarak ifade edilen ve uzmanlar arasındaki tutarlılık olarak kabul gören formül kullanılmıştır:

Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı).

Anketin ilk formu 78 maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşü için ele alınan 78 maddeden 42'sine bütün uzmanların uygun olarak görüş bildirdiği görülmektedir. Başka bir ifade ile maddelerin %53,84'üne tüm uzmanlar tarafından uygun olarak değerlendirilmiştir. Kabul sınır oranı olan %80'in altında uygun bulunan toplam 10 madde ankette çıkarılmıştır. Toplam madde sayısı olarak 68 madde ile çalışılmış ve oran olarak görüş birliği %92 şeklinde elde edilmiştir.

Yapılan araştırmanın verileri internet üzerinden toplanmıştır. Bunun için öncelikle araştırma izni ile etik kurul izni alınmıştır. Ardından veri toplama aracı olan COVID-19 UESÖEG anketi çevrimiçi ortamlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılara anketin duyurulması ise özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla yapılmış, ankete internet üzerinden katılabilecek, anketteki soruları yanıtlamaya gönüllü ebeveynler belirlenmiştir. Anket ebeveynlerle paylaşılırken katılımın tamamen gönüllülük üzerine olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara sorulara samimi ve içten bir şekilde cevap vermelerinin önemi vurgulanmıştır. Anket formunun hazırlanması, paylaşılması ve cevapların alınması 12 haftalık süreçte tamamlanmıştır. Anketi yanıtlayan ebeveynlerin sayısı yeterli sayıya ulaştığında veri toplama aşaması bitirilip elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın istatistiksel analizlerine başlanılmadan önce veri seti uç değerler ve kayıp değerler çerçevesinde incelenmiştir. Veri toplama süreci online olarak gerçekleştirildiği için kayıp ya da uç değer verisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan hem ebeveynlere hem de çocuklara

ilişkin tanımlayıcı istatistiklerde demografik özellikler frekans ve yüzde değerler olarak hesaplanarak raporlaştırılmıştır. Araştırmada sorularına yönelik yapılan karşılaştırma analizlerinde Ki-kare analizleri kullanılmıştır. Analizlerde I. tip hata olasılığının maksimum değeri olarak %5, yani  $p \leq .05$  eşik değeri kabul edilmiştir. Daha küçük hata olasılıklarına duyarlılık açısından raporlaştırmalarda  $p \leq .01$  ve  $p \leq .001$  anlamlılık düzeyleri de dikkate alınarak p değerleri analiz sonuçlarında ulaşılan tam değerleri şeklinde belirtilmiştir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/08

## 3. BULGULAR

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgulara, araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırma kapsamında geliştirilmiş olan COVID-19 Sürecinde Uzaktan Eğitimle Sürdürülen Özel Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri (COVID-19 UESÖEG) anketi ile toplanan veriler analiz edilerek ulaşılmıştır. Bulgular; ebeveynlerin COVID-19 pandemisine yönelik görüşleri, ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecinde sağlanan uzaktan özel eğitime yönelik değerlendirmeleri, ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecinde çocuklarına sağlanan uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasına dayanan bulgular olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır.

### 3.1. Ebeveynlerin COVID-19 Pandemi 1 Sürecine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan toplam 350 ebeveynin COVID-19 pandemi sürecine yönelik bilgi ve görüşlerine ait betimleyici istatistikler, maddeler özelinde frekans ve yüzde şeklinde Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Ebeveynlerin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşlerinin Betimleyici İstatistikleri*

Maddeler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
COVID-19'un ne olduğunu biliyorum	345	98,6	5	1,4
COVID-19'un bulaşma yollarını biliyorum.	342	97,7	8	2,3
COVID-19 hastalık belirtilerini biliyorum.	344	98,3	6	1,7
COVID-19'dan korunma yollarını biliyorum.	340	97,1	10	2,9
COVID-19'dan korunmak için ellerimi sık sık yıkıyorum.	341	97,4	9	2,6
COVID-19 sürecinde çocuğuma eğitimi konusunda daha fazla destek verdim.	322	92	28	8

**Tablo 3. Devamı***Ebeveynlerin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşlerinin Betimleyici İstatistikleri*

COVID-19 aile içi ilişkilerimizi olumsuz yönde etkiledi.	263	75,1	87	24,9
COVID-19'dan korunmak için maske kullanımına dikkat ediyorum.	343	98	7	2
COVID-19'dan korunmak için sosyal mesafeye dikkat ediyorum.	336	96	14	4
COVID-19'dan korunmak için pandemi sürecinde çok az kişiyle görüştüm.	337	96,3	13	3,7
COVID-19 öncesinde yaşamdan daha çok keyif alıyordum.	333	95,1	17	4,9
COVID-19 öncesinde çocuğum daha mutluymuştu.	331	94,6	19	5,4
COVID-19 sürecinde çocuğumla eskisine oranla daha fazla vakit geçiriyorum.	303	86,6	47	13,4
COVID-19 sürecinin biteceğine inanıyorum.	292	83,4	58	16,6

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde madde1 bağlamında ki dağılımlara göre katılımcıların büyük çoğunluğunu (%98,6) ifade eden 345 kişinin COVID-19'un ne olduğunu bildiği görülmektedir. Katılımcı ebeveynlerin COVID-19'dan korunma yollarını büyük oranda bildikleri (%97,1; n=340); korunma amacıyla pandemi döneminde yüksek oranda ellerini sık sık yıkadıkları (%97,4; n=341); maske kullanımına dikkat ettikleri (%98; n=343); sosyal mesafe kurallarına riayet ettikleri (%96; n=336) görülmektedir.

Genel olarak çok yüksek oranda COVID-19 sürecine ilişkin farkındalığa ve gerekli tedbirlere özen göstermeye çalışan yüksek oranda katılımcının (%96,3; n=337) COVID-19 pandemi sürecinde çok az kişiyle görüştükleri ve sosyal izolasyona dikkat ettikleri; bu tedbirler ve yaşanan süreçten dolayı COVID-19 öncesi yaşamlarında çok daha keyifli (%95,1; n=333) ve mutlu olduklarını (%94,6; n=331) ifade ederek COVID-19 sürecinin yaşam kalitelerine olan olumsuz etkilerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler pandemi sürecinde yüz yüze eğitim dönemine kıyasla çocuklarının eğitimine %92 (n=322) oranında daha fazla destek verdiklerini belirtmişlerdir. Bu oran ebeveyn ve çocuk etkileşimine yansımıştır ve ebeveynlerin %86,6'sı eskiye kıyasla çocukları ile daha fazla vakit geçirdiklerini bildirmişlerdir. Ancak COVID-19 pandemisi sürecinde hem çocukla geçirilen vakitte hem de derslerine olan destekte ciddi oranda bir artış görünmüş olsa da aile üyelerinin pandemi sürecinde yaşananlardan dolayı aile içi ilişkilerde %75,1 oranında bir olumsuz etki yaşadıkları görülmüştür.

### 3.2. COVID-19 Pandemisi Sürecinde ÖEİ olan Çocuklarına Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında geliştirilen COVID-19 UESÖEG Formunun dördüncü ve son kısmını ile COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan sağlanan özel eğitim hizmetlerine yönelik ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. COVID-19 UESÖEG 20 evet-hayır maddesi ve 7 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Çoktan seçmeli 7 maddenin 3 tanesi farklı formatlarda likert tarzı ile derecelendirme şeklinde cevaplanmaktadır. Geriye kalan 4 madde ise birden fazla seçenek işaretlenmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Örneğin uzaktan özel eğitim sırasında çocuğun karşılaştığı zorlukların sorgulandığı madde 34'ün seçenekleri incelendiğinde; yetersiz zaman, ev ortamının müsait olmayışı, kaynak eksikliği vs. bulunmaktadır. Dolayısıyla aslında ebeveyn "çocuğunuz uzaktan özel eğitim alırken yetersiz zamandan kaynaklı zorluk yaşadı mı?" ya da "çocuğunuz uzaktan özel eğitim alırken kaynak eksikliğinden dolayı zorluk yaşadı mı?" şeklinde sorulmaktadır. Bu nedenle ilgili bölümde 27 madde yer almasına karşın 53 soruya cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

(Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process)

**Tablo 4.**

*COVID-19 Pandemisi Sürecinde ÖEİ olan Çocuklarına Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları*

Maddeler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
COVID-19 sürecinde çocuğum uzaktan eğitime ulaşmada herhangi bir sorun yaşamadı.	204	58,3	146	41,7
COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde çocuğuma gerekli olanakları sağladım (internet, tablet, bilgisayar, vb. gibi)	261	74,6	89	25,4
COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde devlet çocuğuma gerekli olanakları sağladı (internet, tablet, bilgisayar, vb. gibi).	178	50,9	172	49,1
COVID-19 sürecinde çocuğum uzaktan eğitime televizyondan her gün katıldı.	168	48	182	52
COVID-19 sürecinde çocuğumun uzaktan eğitime katılmadığı günler çok oldu.	216	61,7	134	37,3
COVID-19 sürecinde çocuğumun eğitimi yüz yüze eğitim kadar verimliydi.	121	34,6	229	65,4
COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde okul çocuğuma gerekli olanakları sağladı	212	60,6	138	39,4
COVID-19 sürecinde çocuğum eğitimde gerileme gösterdi.	249	71,7	101	28,3
COVID-19 sürecinde çocuğum uzaktan eğitime bilgisayardan/tabletten her gün katıldı.	202	57,7	148	42,3
COVID-19 sürecinde çocuğumun gelişimi düzenli olarak değerlendirildi.	219	62,6	131	37,4
COVID-19 sürecinde çocuğuma yüz yüze eğitimde olduğu gibi düzenli bir eğitim sağlandı.	236	67,4	114	32,6
COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde çocuğumla ilgili sorunlarda öğretmenimize ulaşabildim.	265	75,7	85	24,3
Çocuğumun öğretmeni COVID-19 hakkında bana gerekli bilgilendirmeleri yaptı. (n=344)	262	76,2	82	23,8
COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde öğretmenimiz çocuğumu sürekli takip etti.	260	74,3	90	25,7
Uzaktan eğitimde gördüğüm uygulamaların COVID-19 süreci sonrası yüz yüze eğitim döneminde de devam etmesini isterim.	176	50,3	174	49,7
Uzaktan eğitim sırasında, çocuğunuzun ödevlerini evde tamamlamada zorlandı mı?	302	86,3	48	13,7
Uzaktan eğitim sürecinde, çocuğunuzun okulu herhangi bir çevrimiçi öğrenme etkinliği sağladı mı?	259	74	91	26

**Tablo 4. Devamı**

COVID-19 Pandemisi Sürecinde ÖEİ olan Çocuklarına Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

<b>Maddeler</b>	<b>Evet</b>		<b>Hayır</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Uzaktan eğitim sırasında okul tarafından sağlanan çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin süresinden memnun musunuz?	226	64,6	124	35,4
Uzaktan eğitim sırasında okul tarafından sağlanan çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin sıklığından memnun musunuz?	220	62,9	130	37,1
Uzaktan eğitim sırasında okul tarafından sağlanan çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin içeriğinden memnun musunuz?	102	29,1	248	72,9
<b>Uzaktan eğitim sırasında, çocuğunuz tablet/bilgisayar kullanırken, ne sıklıkla bir yetişkin tarafından denetlendi?</b>			<b>n</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman			31	8,9
Nadiren			65	18,6
Ara sıra			119	34
Çoğu zaman			99	28,3
<b>Uzaktan eğitim sırasında, çocuğunuz tablet/bilgisayar kullanırken, ne sıklıkla bir yetişkin tarafından denetlendi?</b>			<b>n</b>	<b>%</b>
Her zaman			36	10,3
<b>Uzaktan eğitim sırasında, çocuğunuzun ödevlerini evde tamamlamadaki zorlanma düzeyi nedir? (n=302)</b>			<b>n</b>	<b>%</b>
Düşük			57	18,9
Orta			140	46,4
Yüksek			88	29,1
Çok yüksek			17	5,6
<b>Uzaktan eğitim sırasında, çocuğunuzun karşılaştığı zorluklar nelerdir?</b>			<b>n</b>	<b>%</b>
Yetersiz zaman			69	19,7
Ev ortamının müsait olmayışı			114	32,6
Kaynak eksikliği (örneğin, yazıcı, tablet)			111	31,7
Net olmayan ödev talimatı			79	22,6
<b>Maddeler</b>			<b>n</b>	<b>%</b>
Sizin konuyla ilgili bilgi eksikliğinizi			111	31,7
Sizin fazla vaktinizin olmaması			104	29,7
Diğer aile üyeleri tarafından dersin bölünmesi			87	24,9
Çocukların odaklanma / ilgi eksikliği			94	26,9
<b>Uzaktan eğitim sırasında, çocuğunuzun günlük ortalama ödev sayısı nedir?</b>			<b>n</b>	<b>%</b>
Hiç			51	14,6
1-2 ödev			201	57,4
3-4 ödev			86	24,6
5 ve daha fazla ödev			12	3,4

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

(Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process)

**Tablo 4. Devamı**

COVID-19 Pandemisi Sürecinde ÖEİ olan Çocuklarına Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Maddeler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
<b>Uzaktan eğitim sırasında, okul tarafından sunulan çevrimiçi öğrenme etkinliklerinden memnun olmama nedeni nelerdir?</b>			n	%
Bir ders saati için verilen süre çok uzundur.			73	29,4
Bir ders saati için verilen süre yetersizdir.			76	30,6
Ders içinde ki tekrar sayısı gerektiğinden fazladır.			77	31
Ders içindeki tekrar sayısı gerektiğinden azdır.			79	31,9
Dersin içeriği çocuk için zor gelmektedir.			61	24,6
Ders içindeki etkinlik çeşitliliği gerektiğinden fazladır.			62	25
Ders içindeki etkinlik çeşitliliği gerektiğinden azdır.			67	27
Ev-okul iletişimi yetersizdir.			44	17,7
Okul desteği yetersizdir.			23	9,3
<b>Uzaktan eğitimle ilgili endişeleriniz nelerdir?</b>			n	%
Çocuğum fazla bir şey öğrenemedi.			124	35,4
Çocuğumun eğitimi için ek masraflar çıktı.			96	27,4
Çocuğumun bakımına ayrılan süre arttı.			114	32,6
<b>Uzaktan eğitimle ilgili endişeleriniz nelerdir?</b>			n	%
Çocuğumun ders dışında da bilgisayar/tablet kullanırken geçirdiği süre arttı.			135	38,6
Çocuğumun uzaktan eğitimi için uygun çalışma ortamı oluşturamadım.			118	33,7
Çocuğumun uzaktan eğitim sırasında verilen molalarda yeterince dinlenmesini sağlayamadım.			102	29,1
Çocuğumun ders dışında çeşitli oyun, etkinlik, kitap okuma gibi boş zamanlarını faydalı değerlendirmesine yardımcı olamadım.			90	25,7
Çocuğumun uzaktan eğitime devamlı katılmasını sağlayamadım.			35	10
<b>Uzaktan eğitimden daha fazla verim alabilmek için aşağıdaki seçeneklerden hangilerinin daha yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?</b>			n	%
Esnek çalışma saatleri			131	37,4
Finansal destek			123	35,1
Evde eğitim için daha uygun destek			167	47,7
Daha fazla ev-okul iletişimi			148	42,3
Yüz yüze eğitime geçildikten sonra telafi derslerinin yapılması			111	31,7

Tablo 4'te yer alan maddelere ilişkin bulgular incelendiğinde ebeveyn değerlendirmelerine göre ÖEİ olan çocukların %41,7'sinin (n=146) uzaktan sağlanan özel eğitim hizmetlerine ulaşmakta sorun yaşadığı; ebeveynlerin dörtte birinin (%25,4) internet, tablet ve bilgisayar gibi uzaktan eğitim için gerekli olanakları sağlayamadığı görülmektedir. İfade edilen gerekli olanakların %50,9'unun devlet tarafından sağlandığı,

teknik olarak gerekli olanaklar dışında ders araçları, ek kitaplar ve ek derslerin ise %60,6 oranında çocukların okulları tarafından sağlandığı ifade edilmiştir.

COVID-19 pandemisi sürecinde bilgisayar ve tablet aracılığı ile her gün derslere katılım sağlayan öğrenci oranı %57,7 (n=202); televizyon aracılığı ile derse katılım oranının ise %48 (n=168) olduğu hesaplanmıştır. Ebeveynler her ne kadar çocuklarının her gün bilgisayar/tablet ya da televizyon ile uzaktan eğitim hizmetlerine katıldıklarını beyan etseler de ebeveynlerin %61,7'si (n=216) çocuklarının uzaktan eğitime katılmadığı günlerin çok olduğunu ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim ile sunulan özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin değerlendirilmesinde ise ebeveynlerin sadece %34,6'sı (n=121) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (%65,4) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla daha az verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu sonraki maddede verilen cevaplar desteklemiş, ebeveynlerin %71,7'si COVID-19 pandemisi sürecinde çocuğunun eğitiminde gerileme yaşadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin %62,6'sının çocuklarının gelişimlerinin yüz yüze eğitimde olduğu kadar düzenli bir şekilde değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Yani çocuklar düzenli olarak öğretmenler tarafından değerlendirilip izlene dahi uzaktan eğitimin getirdiği dezavantajlardan kaynaklı olarak çocuklarda gerileme yaşandığı ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 4'te yer alan bulgular incelenmeye devam edildiğinde; ebeveynlerin %67,4'ü (n=236) uzaktan eğitim ile sunulan özel eğitim hizmetlerinin düzenli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ebeveynlerin %75,7'si COVID-19 pandemisi sürecinde çocukları ile ilgili sorunlarda öğretmene ulaşabildiğini, %76,2 oranında da öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecini hakkında bilgi paylaşımında bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine benzer bir oranla (%74,3) ebeveynler öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde çocuklarını sürekli olarak takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

Pandemi süreci geçtikten sonra uzaktan eğitim hizmetlerinin yüz yüze eğitim döneminde de devam etmesini isteyen (%50,3) ve istemeyen (%49,7) ebeveynlerin oranı neredeyse eşit olarak elde edilmiştir.

COVID-19 pandemisinde sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerine bilgisayar/tablet kullanarak erişen çocuklar için ne sıklıkla bir yetişkin tarafından denetlendiğinin sorulduğunda ise en yüksek oranda verilen cevabın %34 ile ara sıra olduğu, ikinci en yüksek seçeneğin %28,3 ile çoğu zaman olduğu görülmektedir. Çoğu zaman ve her zaman cevabını veren ebeveynlerin oranı toplam %38,6; hiçbir zaman ve nadiren cevaplarını veren ebeveynlerin toplam oranı ise %27,5 olarak elde edilmiştir. Ulaşılan bulgular çerçevesinde ebeveynlerin denetim sıklıkları üçlü olarak ele alınacak olursa en yüksek cevap seçeneğinin çoğunlukla ya da her zaman seçeneği olduğu görülmektedir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim aracılığı ile verilen ödev sayısına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenen ebeveynlerin %57,4'ü günlük 1-2 ödev verildiğini ifade etmişlerdir. Hiç ödev verilmediğini ifade eden ebeveynlerin oranı ise %14,6 (n=51) olarak belirlenmiştir. Verilen ödevleri tamamlamada çocukların zorlanıp zorlanmadığı değerlendirildiğinde ise ebeveynlerin %86,3'ü çocuklarının zorlandıkları şeklinde cevap vermişlerdir. Sayısından bağımsız olarak günlük ödev verildiğini ifade eden ebeveynlerin toplam oranının ise %85,4 olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının verilen ödevleri tamamlarken yaşadıkları zorluk düzeylerini dört derecede değe ifade etmişlerdir. En yüksek sıklığa sahip cevap %46,4 oranı ile orta düzey seçeneği olmuştur. Yüksek ve çok yüksek düzeyde zorluk yaşandığı ifade eden ebeveynlerin toplam oranı ise %34,7 (n=105) olarak belirlenmiştir. Çocuklarının düşük düzeyde zorluk yaşadığını ifade eden ebeveynlerin oranı ise %18,9'dur.

Ebeveynlere uzaktan özel eğitim hizmetleri uygulamasında çocuklarının karşılaştıkları zorlukları sorulmuş ve gelen cevaplar incelendiğinde ise en çok karşılaşılan zorluğun ev ortamının müsait olmayışı olduğu (%32,6) bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynler %31,7 oranlarında kaynak eksikliği ve kendisinin konuyla ilgili bilgi eksikliğinden dolayı da zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Birden fazla seçenek işaretlemenin mümkün olduğu ilgili maddede karşılaşılan zorluklar içinde en az belirtileni %19,7 ile zaman yetersizliği olmuştur. Diğer seçeneklerin dağılımları incelendiğinde oluşturulan seçeneklerin tamamında %22,6 ile %29,7 arasında ebeveynlerin yaşantılarını temsil ettikleri görülmüştür.

COVID-19 pandemisi sürecinde çocuğun okulunun herhangi bir çevrimiçi öğretim etkinliği sağlayıp sağlamadığı sorulduğunda ise ebeveynlerin %74'ü okulların öğretim etkinliği sağladığını ifade etmişlerdir. Sağlanan çevrimiçi öğretim etkinliklerinin süresi (%64,6) ve sıklığı (%62,9) ebeveynlerinin çoğunluğunu memnun etmiş olsa da sunulan öğretim etkinliğinin içeriği sadece %29,1'lik bir oranda ebeveynlerin memnuniyetini karşılamıştır.

Bu çalışmada ayrıca ebeveynlerin okulunun sağladığı çevrimiçi öğretim etkinliğinden memnun olmama nedenleri de araştırılmıştır. Ebeveynlere sunulan seçenekler arasında en çok işaretlenen %31,9 oranı ile "ders içindeki tekrar sayısı gereğinden azdır" seçeneği olmuştur. Seçeneklerin dağılımları arasında belirli bir tutarlılık söz konusu iken bu tutarlılığa uymayan seçenek %9,3 ile "okulun desteği azdır" seçeneği olmuştur. Diğer seçeneklerin dağılımları %17,7 ile %31,9 arasında değişmektedir. İkinci en çok tercih edilen seçenek %30,6 oranı ile "ders içindeki tekrar sayısı gereğinden fazladır" seçeneği olmuştur. En çok tercih edilen ilk iki seçenek örneğinde olduğu gibi seçeneklerde yer alan ifadeler genellikle birbirinin tam tersi olarak oluşturmuştur. İfadeler tam tersi olsa da öğretim etkinliğinden memnun olmama durumu dağılımlarında aynı ifadenin iki farklı (azdır-fazladır vb.) formatını da benzer oranlarda ebeveynler işaretlemiştir.

Ebeveynlerin COVID-19 pandemisi öncesinde deneyimlemedikleri uzaktan eğitim ile özel eğitim hizmetleri için birtakım endişeler yaşamışlardır. Olası endişelerin neler olabileceği ebeveynlere sunulmuş ve kendilerine uygun olanları işaretlemeleri istenmiştir. Ebeveynlerin en çok tercih ettiği seçenek %38,6 ile "Çocuğumun ders dışında da bilgisayar/tablet kullanırken geçirdiği süre arttı." ifadesi olmuştur. Bir nokta da ebeveynlerin öz eleştirileri mahiyetinde olan seçenekler içinden en az ifade edileni %10 ile "Uzaktan eğitime devamlı katılımını sağlayamadım" seçeneği olmuştur. Diğer seçeneklerin temsil ettikleri oranlar %25,7 ile %35,4 arasında değişiklik göstermiştir. Farklı bir ifade ile derse devamlı katılımları haricinde; çocukların öğrenme düzeyleri, ekonomik yük getirileri, bakım için ayrılan sürede ki artış, uygun ortam koşullarının oluşturulamaması gibi seçenekler genellikle katılımcıların üçte bir ile dörtte birinde yaşanan endişeleri olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın son sorusu niteliğinde olan uzaktan eğitimden daha fazla fayda sağlayabilmek için ebeveynlerin sunacağı öneriler de katılımcı ebeveynlerin %47,7'si daha uygun desteklere ihtiyaç duyduklarını ve sağlanması gerektiğini; %42,3'ü okul-ev ilişkisinin daha fazla olması gerektiğini, %37,4'ü ise çalışmalar için daha esnek saatlerin ayarlanmasının süreçten sağlanan verimi artıracaklarını ifade etmişlerdir.

### 3.3. Ebeveynlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Çocuklarına Sağlanan Uzaktan Eğitime İlişkin Değerlendirmelerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Dayanan Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde karşılaştırma analizi sonuçları sunulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcı ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecinde 7-12 yaş aralığında ÖEİ olan çocuklarına sağlanan uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri arasından seçilen; COVID-19 pandemisi sürecinde sağlanan uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olup olmaması, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının karşılaştığı zorluklar ve uzaktan eğitimin daha yararlı olması için getirilen öneriler, çocuklarının demografik özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. ÖEİ olan çocuklarla ilgili ele alınan demografik özellikler; cinsiyet, yetersizlikten etkilenme düzeyi (hafif- orta- ağır ve çok ağır), yetersizlik sayısı (tek ve çoklu yetersizlik), kendine ait bilgisayar/tablet olup olmama durumu ve bilgisayar/tableti yarımsız kullanabilme becerisidir. Her bir değerlendirmeye yönelik karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.



### 3.3.1 Uzaktan Eğitimin Verimliliği Bağlamında Karşılaştırmalar

Ebeveynlerin uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin değerlendirmeleri çocuklarının ele alınan demografik özellikleri açısından karşılaştırılmışlardır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Ebeveynlerin Uzaktan Eğitimin Verimliliğine İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuklarının Ele Alınan Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırma Sonuçları*

Uzaktan Eğitim Verimli miydi? Değişkenler	Evet		Hayır		ki-kare	p
	n	%	n	%		
Kız	58	33,9	113	66,1	.06	.80
Erkek	63	35,2	116	64,8		
Tek Yetersizlik	73	31,2	161	68,8	3,56	0.06
Çoklu Yetersizlik	48	41,4	68	58,6		
Kendine ait bilgisayar yok	57	27,4	151	72,6	11,64	.001***
Kendine ait bilgisayar var	64	45,1	78	54,9		
Bilgisayar/tableti yardımsız kullanamıyor	52	26,7	143	73,3	12,16	.000***
Bilgisayar/tableti yardımsız kullanabiliyor	67	44,7	83	55,3		

Not: \* =  $p \leq 05$ ; \*\* =  $p \leq 01$ ; \*\*\* =  $p \leq 001$

Tablo 5'te sunulan ki-kare karşılaştırma analiz sonuçlarına göre ebeveynlerin sunulan uzaktan eğitimin verimli olup olmasına yönelik belirttikleri görüşleri çocuklarının bilgisayar/tabletinin olup olmaması [ $X^2$  ( $sd=1$ ,  $n=350$ ) = 11.644,  $p \leq .001$ ] ve çocuklarının bilgisayar/tableti yardımsız kullanıp kullanamamasına göre [ $X^2$  ( $sd=1$ ,  $n=350$ ) = 12,157,  $p \leq .001$ ] istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin eğitimin verimliliğine ilişkin belirttikleri görüşleri; çocuklarının cinsiyetleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri ve etkilenilen yetersizlik sayısı açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde çocuğun kendine ait bilgisayar/tableti olmayan ebeveynlerin %72,6'sı eğitimi verimli bulmadığı %27,4'ü yüz yüze eğitim kadar verimli olduğu ifade etmiştir. Bilgisayar/tableti olanlar da ise eğitimin verimli olduğunu düşünen ebeveynlerin oranı %45,1 olarak belirlenmiştir. Bilgisayar/tableti yardımsız kullanamayan çocuk ebeveynlerinin %26,7'si sunulan uzaktan eğitim hizmetlerinin yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu ifade ederken, yardımsız bilgisayar/tablet kullanabilen çocukların ebeveynlerinde bu oran % 44,7'ye yükselmektedir. Farklı bir ifade ile hem çocuğun kendisine ait bilgisayar/tabletinin olması hem de bilgisayar/tableti yardımsız olarak kullanabilen çocukların ebeveynleri sunulan uzaktan eğitim hizmetlerini daha verimli bulmuşlardır.

### 3.3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocuklarının Karşılaştığı Zorluklar Bağlamında Karşılaştırmalar

Ebeveynlerin uzaktan eğitimde sürecinde çocuklarının karşılaştığı zorluklara ilişkin değerlendirmeleri çocuklarının ele alınan demografik özellikleri açısından karşılaştırılmışlardır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocuklarının Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuklarının Ele Alınan Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırma Sonuçları*

Zorluk maddeleri	Kız (171)		Erkek (179)		ki-kare	p	Tek Yetersizlik (234)		Çoklu Yetersizlik (116)		ki-kare	p
	n	%	n	%			n	%	n	%		
(a)	33	19,3	36	20,6	.03	.84	55	23,5	14	12,1	6,4	.01*
(b)	65	38	49	27,4	4,51	.03*	71	30,9	43	37,1	1,6	.20
(c)	50	29,2	61	34,1	.95	.33	79	33,8	32	27,6	1,4	.24
(d)	38	22,2	41	22,9	.02	.88	52	22,2	27	23,3	0,5	.82

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

(Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process)

**Tablo 6. Devamı**

*Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocuklarının Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuklarının Ele Alınan Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırma Sonuçları*

	Kendine ait bilgisayar yok (208)		Kendine ait bilgisayar var (142)		<i>ki-kare</i>		<i>p</i>		Bilgisayar/tableti yardımsız kullanamıyor (195)		Bilgisayar/tableti yardımsız kullanabiliyor (152)		<i>ki-kare</i>		<i>p</i>			
Zorluk maddeleri	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
(e)	58	33,9	53	29,6	.50	.39	71	30,3	40	34,5	.61	.43						
(f)	48	28,1	53	31,3	.43	.51	76	32,5	28	24,1	2,6	.10						
(g)	50	29,1	37	24,3	3,44	.06	57	24,4	30	25,9	0,9	.76						
(h)	50	29,1	44	27,8	.97	.32	67	28,6	27	23,3	1,1	.29						
Zorluk maddeleri	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>ki-kare</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>ki-kare</i>	<i>p</i>						
(a)	42	20,2	27	19	.07	.79	37	19	30	20	.06	.81						
(b)	76	36,5	38	26,8	3,67	.06	62	31,8	49	32,7	.03	.86						
(c)	74	35,6	37	26,1	3,53	.06	67	34,4	41	27,3	1,9	.16						
(d)	50	24	29	20,4	.63	.43	53	27,2	24	16	6,1	.01*						
(e)	79	38	32	22,5	9,29	.00**	67	34,4	41	27,3	1,9	.16						
(f)	60	30,8	42	28	.31	.58	60	30,8	42	28	.31	.58						
(g)	58	27,9	29	20,4	2,51	.11	52	26,7	32	21,3	1,3	.25						
(h)	64	30,8	30	21,1	3,99	.05*	56	28,7	36	24	.96	.33						
Zorluk maddeleri	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>ki-kare</i>	<i>p</i>												
(a)	24	21,8	39	21,1	6	10,9	3,22	.20										
(b)	38	34,5	56	30,3	20	36,4	1,00	.61										
(c)	40	36,4	56	30,3	15	27,3	1,78	.41										
(d)	27	24,5	37	20	15	27,3	1,64	.44										
Zorluk maddeleri	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>ki-kare</i>	<i>p</i>												
(e)	29	26,4	62	33,5	20	36,4	2,28	.32										
(f)	33	30	55	29,7	16	29,1	.02	.99										
(g)	27	24,5	47	25,4	13	23,6	.08	.96										
(h)	32	29,1	51	27,6	11	20	1,64	.44										

Not: \* =  $p \leq .05$ ; \*\* =  $p \leq .01$ ; \*\*\* =  $p \leq .001$

Zorluk maddeleri: (a) Yetersiz zaman, (b) Ev ortamının müsait olmayışı, (c) Kaynak eksikliği (örn; yazıcı, tablet), (d) Net olmayan ödev talimatı, (e) Ebeveyn olarak konuyla ilgili bilgi eksikliği, (f) Ebeveyn olarak fazla vaktinin olmaması, (g) Diğer aile üyeleri tarafından dersin bölünmesi, (h) Çocukların odaklanma / ilgi eksikliği

Tablo 6'da da görüldüğü üzere, ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının karşılaştığı zorluklara ilişkin değerlendirmeleri ilk olarak çocukların cinsiyetleri açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlarda sadece "ev ortamının müsait olmayışı" seçeneği, çocukların cinsiyetleri açısından dağılımı anlamlı farklılık göstermiştir [ $X^2 (sd=1, n=350) = 4,506, p \leq .05$ ]. Seçeneğin dağılımları incelendiğinde kız çocukları ebeveynlerinin %38'si evin müsait olmamasından kaynaklı zorluk yaşadığını ifade ederken bu oran erkek çocuk ebeveynleri arasında %27,4 olarak belirlenmiştir.

Yaşanılan zorlukların çocuğun tek ya da çoklu yetersizlikten etkilenmiş olma durumu açısından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları göre sadece "yetersiz zaman" seçeneğinin dağılımında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşılmıştır [ $X^2 (sd=1, n=350) = 6,407, p \leq .05$ ]. Seçeneğe ilişkin dağılım oranları incelendiğinde tek yetersizlik etkilenmiş çocuk ebeveynlerinin %23,5'i zamanın yetersiz olduğunu ifade ederken, çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuk ebeveynlerinde bu oran %12,1 olarak elde edilmiştir.

Çocukların karşılaştığı zorluklar arasında, çocuğun kendi bilgisayar/tabletine sahip olup olmaması açısından farklılık gösteren tek seçenek "ebeveynin konuyla ilgili bilgi eksikliği" seçeneği olmuştur [ $X^2 (sd=1, n=350) = 9,296, p \leq .05$ ]. Çocuğun kendi bilgisayar/tableti olan ebeveynlerin %22,5'i kendi bilgi eksikliğinden kaynaklı zorlandıklarını ifade ederken, çocuğunun bilgisayar/tableti olmayan ebeveynlerde bu oran %38'e yükselmektedir.

COVID-19 sürecinde sunulan uzaktan eğitimde çocukların karşılaştıkları zorlukların yine çocukların bilgisayar/tableti yarımsız kullanabilme durumu açısından gerçekleştirilen analiz sonuçlarında sadece "net olmayan ödev talimatı" seçeneğinde anlamlı farklılık elde edilmiştir [ $X^2 (sd=1, n=350) = 6,112, p \leq .05$ ]. İfade edilen zorluğa ilişkin dağılımlar incelendiğinde bilgisayar/tableti yarımsız olarak kullanabilen çocuk ebeveynlerinin %16'sı zorluk yaşadığını ifade ederken bilgisayar/tableti yarımsız kullanamayan çocuk ebeveynlerinin %27,2'si ödev talimatlarının net olmamasın dolayı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çocukların yetersizlikten etkilenme düzeyleri açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

### 3.3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocuklarının Karşılaştığı Zorluklara Getirilen Öneriler Bağlamında Karşılaştırmalar

Ebeveynlerin uzaktan eğitimde sürecinde çocuklarının karşılaştığı zorluklara getirilen önerilere ilişkin değerlendirmeleri çocuklarının ele alınan demografik özellikleri açısından karşılaştırılmışlardır. Yine birden fazla seçenek işaretlenebilen maddenin analizinde her seçenek kendi içinde ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Sunulan önerilerin çocuklara ilişkin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocuklarının Karşılaştığı Zorluklara Getirilen Önerilere İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuklarının Ele Alınan Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırma Sonuçları*

Zorluklar	Kız (171)		Erkek (179)		Tek Yetersizlik (234)		Çoklu Yetersizlik (116)		ki-kare	p		
	n	%	n	%	n	%	n	%				
(a)	61	35,7	70	39,1	.44	.51	91	38,9	40	83	39,9	.48
(b)	59	34,5	64	35,8	.06	.81	81	34,6	42	74	35,6	.49
(c)	85	49,7	82	45,8	.53	.47	108	46,2	59	99	47,6	.86
(d)	50	29,2	61	34,1	.95	.33	79	33,8	32	74	35,6	.37
(e)	52	30,4	59	33	.26	.61	76	32,5	35	70	33,7	.41

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

(Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process)

**Tablo 7. Devamı.**

*Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocuklarının Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuklarının Ele Alınan Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırma Sonuçları*

Zorluklar	Kendine ait bilgisayar yok (208)		Kendine ait bilgisayar var (142)		ki-kare		Bilgisayar/tableti yardımsız kullanamıyor (195)		Bilgisayar/tableti yardımsız kullanabiliyor (152)		p	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
(a)	83	39,9	48	33,8	1,34	.25	85	43,6	45	31,3	6,67	.010*
(b)	74	35,6	49	34,5	.04	.84	65	33,3	57	38	.81	.37
(c)	99	47,6	86	47,9	.00	.96	94	48,2	69	46,8	.165	.68
(d)	74	35,6	37	26,1	3,53	.06	67	34,4	41	26,3	1,95	.16
(e)	70	33,7	41	28,9	.89	.35	64	32,8	43	28,7	.68	.41

Zorluklar	Yetersizlikten etkilenme düzeyi Hafif (110)		Yetersizlikten etkilenme düzeyi Orta (185)		Yetersizlikten etkilenme düzeyi Ağır (55)		ki-kare		p	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
(a)	40	36,4	68	36,8	23	41,8	,541	.76		
(b)	47	42,7	56	30,3	20	36,4	4,74	.09		
(c)	53	48,2	91	49,2	23	41,8	.94	.63		
(d)	40	36,4	56	30,3	15	27,3	1,78	.41		
(e)	43	39,1	51	27,6	17	30,9	4,25	.12		

Not: \* =  $p \leq .05$ ; \*\* =  $p \leq .01$ ; \*\*\* =  $p \leq .001$

Zorluk maddeleri: (a) Esnek çalışma saatleri, (b) Finansal destek, (c) Evde eğitim için daha uygun destek, (d) Daha fazla ev-okul iletişimi, (e) Yüz yüze eğitime geçildikten sonra telafi derslerinin yapılması

Tablo 7'de sunulan karşılaştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin uzaktan eğitimin daha yararlı olması için sundukları önerilerinin çocuklarının; cinsiyeti, etkilendikleri yetersizlik sayısı, kendine ait bilgisayar/tabletinin olup olmaması ve yetersizlikten etkilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı farklılığa sadece çocuğun bilgisayar/tableti yardımsız olarak kullanıp kullanamamasına göre ve sadece bir seçenekte ulaşılmıştır. "Esnek çalışma saatleri" önerisinde bilgisayar/tableti yardımcı ve yardımsız kullanabilen çocukların ebeveynleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir [ $X^2 (sd=1, n=350) = 6,668, p \leq .05$ ]. Anlamlı farklılığa ilişkin seçenek dağılımları incelendiğinde çocuğu yardımsız olarak bilgisayar/tablet kullanabilen ebeveynlerin %31,3'ü esnek çalışma saatlerinin daha yararlı olacağını bildirmiştir. Bu oran çocuğu yardımsız olarak bilgisayar/tablet kullanamayan çocuk ebeveynlerinde %43,6'ya yükselmektedir. Farklı bir ifade ile uzaktan eğitim hizmetlerinin daha yararlı olması için bilgisayar/tablet kullanımında yardıma ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri, yardımsız bilgisayar/tablet kullanabilen çocuk ebeveynlerine kıyasla esnek çalışma saatleri önerisine daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmada kapsamında ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin COVID-19 pandemisi sürecine yönelik değerlendirmeleri ile Pandemi sürecinde uzaktan özel eğitime yönelik değerlendirmeleri incelenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin değerlendirmelerine göre COVID-19 pandemisi sürecinde sağlanan uzaktan eğitimin verimli olup olmadığı, verimliliğe ilişkin bu değerlendirmelerinin çocuklarının demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ele alınan demografik özellikleri ise; cinsiyet, yetersizlikten etkilenme düzeyi (hafif- orta-ağır ve çok ağır), yetersizlik sayısı (tek ve çoklu yetersizlik), kendine ait bilgisayar/tablet olup olmama durumu ve bilgisayar/tableti yarımsız kullanabilme becerisi şeklindedir.

Araştırmanın ilk bulgusu katılımcıların tamamına yakınının COVID-19 ile ilgili; bulaşma yollarını, belirtilerini ve korunma yollarını %90 ve üzeri oranda bildiklerine ilişkindir. Ayrıca COVID-19 pandemi sürecine ilişkin dikkat edilen tedbirler incelendiğinde benzer şekilde katılımcıların çok büyük bir kısmının; ellerin sık sık yıkanması, maske kullanımı ve sosyal mesafeyi koruma gibi davranışları uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak çok yüksek oranda COVID-19 sürecine ilişkin farkındalığa sahip olan ve gerekli tedbirlere özen göstermeye çalışan katılımcı ebeveynler süreç içerisinde çok az kişiyle görüştiklerini ve sosyal izolasyona dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmaya benzer olarak başka çalışmanın bulgularında da ebeveynler COVID-19 pandemisine ilişkin uyarıları dikkate alarak kurallara uyduklarını ifade etmişlerdir (Özyürek, ve Çetinkaya, 2021). Kwok ve arkadaşlarının (2020) Hong Kong'da 1715 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre insanların COVID-19 pandemi sürecinin getirdiği yüksek risk karşısında kişisel hijyen, seyahatten kaçınma ve sosyal mesafe önlemlerini benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Geniş çapta benimsenen bireysel ihtiyati tedbirler, hükümet önlemleriyle birleştiğinde, toplumsal bilinçlenmenin artmasına katkı sağlamıştır. COVID-19 pandemisinden korunmak için önerilen önleyici tedbirler sosyal medya, televizyon gibi etkili iletişim kanalları kullanılarak ebeveynlere duyurulmuştur. Bu bilgiler ışığında COVID-19 pandemi sürecinde topluma doğru, anlaşılır, kolay erişilebilir bilgiler aktarıldığı sonucuna ulaşılabılır.

Ebeveynlerin COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan özel eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerine yönelik cevaplarında ise; pandemi sürecinde yüz yüze eğitim dönemine kıyasla çocuklarının eğitimine daha fazla destek verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum ebeveyn ve çocuk etkileşimine yansımıştır. Böylece ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu eskiye kıyasla çocukları ile daha fazla vakit geçirdiklerini bildirmişlerdir. COVID-19 pandemi sürecinde hem çocukla geçirilen vakitte hem de çocukların derslerine olan destekte ciddi oranda bir artış görülmesine rağmen aile üyelerinin pandemi sürecinde yaşananlardan dolayı aile içi ilişkilerde bir olumsuz etki yaşadıkları görülmektedir. Ebeveynlerin öğretmen rolü üstlenmelerinin (Özata ve Karip, 2017) ve anne-babalık rollerinin değişmesinin ebeveynlerin psikolojileri üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu ifade edilmektedir Başaran ve Aksoy, 2020; Koskela vd., 2020). Çocukların öğrenme düzeyleri, uzaktan eğitimin ekonomik yük getirileri, bakım için ayrılan süredeki artış, uygun ortam koşullarının oluşturulamaması gibi seçenekler genellikle katılımcıların üçte bir ile dörtte birinde yaşanan endişeler olarak ortaya çıkmaktadır. Greenway ve Eaton-Thomas (2020) tarafından yürütülen araştırmada Birleşik Krallık'tan özel gereksinimli çocuğa sahip 248 ebeveyn, aldıkları destekler ve uzaktan eğitimle ilgili düşünceleri hakkında 49 soruluk bir anket cevaplamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynler, COVID-19 pandemi sürecinin diğer aile üyeleriyle ilişkileri üzerindeki olumsuz etkilerden bahsetmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özyürek ve Çetinkaya (2021)'in gerçekleştirdikleri çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinin aile yaşantısı ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çevrimiçi olarak kendilerine ulaşılabilen 164 ebeveyn den oluşan katılımcıların görüşleri anket formuyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, COVID-19 pandemi sürecinin aile içi ilişkilere hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir. Ailelerin çocuklarına ve kendilerine daha çok vakit ayırdıkları, endişelerini çocuklarına yansıtmamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Çocukların ise evde, aile bireyleriyle olmaktan memnun oldukları, uyum problemi yaşasalar da uzaktan eğitime katıldıkları belirlenmiştir. Ebeveynler hastalık ve

ölüm gibi duyguları yaşadıkları ve okulun yaşamlarındaki önemini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Neece ve arkadaşlarının (2020) yaptığı araştırmada COVID-19 sürecinin dilsel ve sosyoekonomik açıdan etkilerini incelemek üzere Kaliforniya ve Oregon'da yaşayan ÖEİ olan çocuğa sahip 77 tane ebeveynin görüşlerini incelemiştir. Ebeveynler, COVID-19 pandemisinin etkisi, çocuklarına yönelik verilen hizmetler, sürecin olumlu veya olumsuz yönleri, süreçle başa çıkma ve COVID-19 pandemisinin uzun vadeli etkileri hakkındaki görüşlerine yönelik beş görüşme sorusuna yanıt vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre birçok ebeveyn, COVID-19 pandemi sürecinin çocukları ile daha fazla zaman geçirmek ve aile ilişkilerini geliştirmek gibi beklenmedik olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin neredeyse hepsi, evde rutinler oluşturmak, çocuklarının gelişimini desteklemek için aktiviteler yapmak gibi olumlu başa çıkma stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç ise COVID-19 pandemi sürecinin aile ilişkileri üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermektedir. COVID-19 pandemi sürecinin ebeveynler üzerindeki olumsuz etkisinin sebebi olarak ailelerin gerekli desteklere ulaşamaması, uzaktan eğitime hazırlık sürecinin yeterince yapılamaması, iş ve aile yaşamını dengelemede yaşanan zorluklar gibi sebepler gösterilebilir.

Ebeveynler uzaktan eğitim ile sunulan özel eğitim hizmetlerinin yüz yüze eğitimde olduğu gibi düzenli olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler pandemi sürecinde çocukları ile ilgili sorunlarda öğretmene ulaşabildiğini, öğretmenlerin COVID-19 pandemi süreci hakkında bilgi paylaşımında bulduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar düzenli olarak öğretmenler tarafından değerlendirilip izlense dahi uzaktan eğitimin getirdiği dezavantajlardan kaynaklı olarak çocuklarda gerileme yaşandığı ebeveynler tarafından bildirilmektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla daha az verimli olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında ise bu durumla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmadaki ilkökul öğrencileri COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla eğitimlerine devam etmek durumunda kalan orta ve ağır düzey OSB'li ergen öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerinin araştırıldığı başka bir çalışmada ise ebeveynler, verilen derslerin telafi edilmesi zaman ve mekâna göre yeniden ayarlanarak ödevlerle desteklenmesi konusunda uzaktan eğitimin çocuklarına fayda sağladığını belirtmişlerdir (Çetin ve Ercan, 2021). Ancak farklı zaman ve alanlarda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre ise ebeveynlerin, uzaktan eğitimin maliyetinin yüksek olması, öğrencilerin kullandığı internetin bağlantısının kesilmesi gibi sorunlar yaşanması, okullardan düşük düzeyde destek gelmesi ve uzaktan eğitimin hem çocuklar hem de ebeveynler üzerindeki genel olumsuz etkileri olması nedeniyle uzaktan eğitimin verimli olmadığını ifade etmektedirler (Bolliger ve Wasilik, 2009; İşman, 2011; Özyürek; Begde, Yavuz ve Özkan, 2016; Sarı ve Nayır, 2020). Bu sonuçlar uzaktan eğitimin, derslerin telafisinin yapılmasına olanak sağlaması, eğitim saatlerinin esnek olması gibi avantajlarının olmasına rağmen; teknolojik alt yapı eksikliği, çocukların kendilerine ait bilgisayar/tabletinin olmaması, ebeveynlerin teknolojik aletleri kullanmadaki yetersizliği sebebiyle verimli olmadığını göstermektedir.

COVID-19 pandemisi sürecinde sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerine bilgisayar/tablet kullanarak erişen çocuklar çoğunlukla ebeveyn denetiminde katılmışlardır. Ulaşılan bulgular çerçevesinde uzaktan eğitim esnasında ebeveynlerin çocukları denetim sıklıkları ele alınacak olursa en yüksek cevap seçeneğinin çoğunlukla ya da her zaman seçeneği olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitimin verimliliğine ilişkin belirttikleri görüşlere göre çocuklarının cinsiyetleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri ve etkilenilen yetersizlik sayısı açısından bir farklılık bulunamamıştır. Çocuğun kendine ait bilgisayar/tableti olmayan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitimi verimli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bilgisayar/tableti yardımsız kullanamayan çocuk ebeveynleri, sunulan uzaktan eğitim hizmetlerinin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Farklı bir ifade ile hem çocuğun kendisine ait bilgisayar/tabletinin olması hem de bilgisayar/tableti yardımsız olarak kullanabilen çocukların ebeveynleri

sunulan uzaktan eğitim hizmetlerini daha verimli bulmuşlardır. COVID-19 pandemisi sürecinde ev ortamındaki aile yaşantılarına ilişkin görüşlerini incelemek için yapılan bir araştırmada 26 ebeveynin görüşleri alınmıştır. Benzer şekilde bu araştırmanın sonuçlarında da ebeveynler her çocuğun bilgisayar/tablet gibi eğitim amaçlı kullanılacak materyallere ve bunları kullanma konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarının süreci zorlaştıran durumlardan olduğunu belirtmişlerdir (Başaran ve Aksoy, 2020). Yıldız ve Akar Vural (2020) yaptığı araştırmada ise COVID-19 pandemi sürecinde internet erişimi olmayan, teknolojik aletleri (bilgisayar, dizüstü, televizyon gibi) bulunmayan, dar gelirli hane çocuklarının uzaktan eğitimden yeterince faydalanamadıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular doğrultusunda çocukların uzaktan eğitim sürecinde kendisine ait bilgisayarı/tableti olmamasının süreci daha verimsiz hale getirdiği sonucuna ulaşılabilir. Kendisine ait bilgisayar/tableti olsa dahi yardımsız olarak kullanamayan çocuklar için de uzaktan eğitimden alınan verimin azaldığı görülmüştür.

COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim aracılığı ile verilen ödev sayısına ilişkin değerlendirmede ise ödev verilen neredeyse tüm çocukların ödevlerini tamamlarken zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sırasında yürütülen benzer çalışmalarda da aynı bulgulara rastlanılmaktadır. Avustralya'da COVID-19 pandemi sürecinin ÖEİ olan çocuklar, gençler ve aileleri üzerindeki etkisini tespit etmek, karşılanmayan kaynak ve bilgi ihtiyaçlarını belirlemek için yaklaşık 700 kişinin anket üzerinden katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler çok fazla etkinlik/ödev gönderildiğini, uzaktan eğitimde gönderilen çalışmaların çocukların düzeyine uygun olmadığını ve çocuk için bireyselleştirilmediğini ifade etmişlerdir (Dickinson ve Yates, 2020). Alanyazında yapılan başka bir araştırma da ise ebeveynler öğretmenin göndermiş olduğu ödevleri çocuğunun yapmaya çalıştığını ancak çocuğa yardımcı olacak bir kişi ya da kaynak olmamasından dolayı çoğu zaman yapmadığını ifade etmişlerdir. Bazı ebeveynler ise bu süreç içerisinde çocuğun tamamen ödevlerden koptuğunu ebeveyn olarak kendilerinin de artık ödevleri takip edemediğini ifade etmişlerdir (Kuş, Mert ve Boyraz, 2021)

COVID-19 pandemi sürecinde çocuğun okulunun herhangi bir çevrimiçi öğretim etkinliği sağlayıp sağlamadığı sorulmuş ve ebeveynlerin büyük bir kısmı okulların öğretim etkinliği sağladığını ifade etmişlerdir. Sağlanan çevrimiçi öğretim etkinliklerinin süresi ve sıklığı ebeveynlerin çoğunu memnun etmiş olsa da sunulan öğretim etkinliğinin içeriği yüksek bir oranda ebeveynlerin memnuniyetini karşılamamıştır. Alanyazında bu görüşleri destekler nitelikte bazı araştırmalarda hazırlanan uzaktan eğitim ders içerikleri öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmadığı için yetersiz olarak değerlendirilmiştir (Şenol ve Yaşar, 2020). Yine bu sonuçlara benzer olarak başka bir araştırmada ise EBA ve EBA TV içeriklerinin ÖEİ olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu, hazırlanan videoların bireysel farklılıklara hizmet etmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Üresin ve arkadaşlarının (2021) yaptığı araştırma sonucuna göre ise ebeveynlerin online içeriklerle ilgili olumlu görüşlerinin olduğu kadar online içeriklerin çocuklarının gelişim seviyelerine uygun olmadığı yönünde olumsuz görüşleri olanlar da mevcuttur. Ebeveynlerin çoğu okullarından eğitim kaynakları almalarına rağmen, birçok ebeveyn kaynakların rehberliği ve uygunluğundan memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir (Greenway ve Eaton-Thomas, 2020). Bu sonuçlara göre COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde ebeveynler gerekli desteklere ulaşabilseler bile ulaştıkları içeriğin sıklığı, kapsamı ve içeriği konusuna dair olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynler COVID-19 pandemisi öncesinde deneyimlemedikleri uzaktan eğitimle aldıkları özel eğitim hizmetleri ile ilgili birtakım endişeler yaşamışlardır. Olası endişelerin neler olabileceği ebeveynlere sorulmuştur. Ebeveynlerin en çok tercih ettiği seçenek "Çocuğumun ders dışında da bilgisayar/tablet kullanırken geçirdiği süre arttı." ifadesi olmuştur. Alanyazında yer alan çalışmalarda COVID-19 pandemi sürecinde çocukların teknolojik alet kullanımında artış olduğu saptanmıştır (Özyürek & Çetinkaya, 2021; Yersel vd. 2021). Araştırmalar teknolojik aletlerin aşırı kullanımı ve öğrencilerdeki olumsuz sonuçlarına vurgu yapmaktadır (Erol, Kıbrıslı, Ersundu ve Ersundu, 2020; Lau ve Lee, 2020; Misirli ve Ergulec, 2021). Çin'deki bazı ebeveynler, uzaktan eğitimin ÖEİ olan çocuklar için bu sorunu daha da ileri taşıyacağını ifade etmişlerdir (Zheng, Yang, Zhou, Li, Liu, ve Zhao, 2021). TV gibi uzaktan eğitim yayınlarının bilhassa

akademik anlamda başarı seviyesi düşük, öz düzenleme becerileri yeterli seviyede gelişmemiş olan çocukların öğrenmesinde dikkate değer ölçüde yetersiz kalması olasıdır (Kavuk ve Demirtaş, 2021).

Katılımcı ebeveynlerin COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile sunulan eğitimin yüz yüze eğitimde olduğu gibi düzenli olup olmadığına ilişkin görüşleri; çocuklarının cinsiyeti, yetersizlikten etkilenme düzeyleri, kendisine ait bilgisayar/tabletinin olup olmaması ve bilgisayar/tableti yarımsız kullanıp kullanamaması açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ebeveynlerin sunulan eğitimin düzenli olup olmadığına ilişkin ifade ettikleri görüşleri çocuklarının tek ya da çoklu yetersizlikten etkilenmiş olmalarına göre çoklu yetersizlikten etkilenmiş olan çocukların ebeveynleri sunulan eğitimi daha az düzenli bulmuştur. Dickinson ve Yates (2020, s. 2) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimle ilgili olarak ebeveynlerin eğitim konusundaki belirsizliklere dikkat çektiği ve çocuklarının kaydettiği ilerlemenin yitirileceğine dair endişelendikleri paylaşılmıştır. Bu bulgulara göre COVID-19 pandemi sürecinde ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının sahip olduğu yetersizlik sayısı birden fazla olduğunda bakımı için ayrılan süre artacağı için uzaktan eğitime ayıracakları süre azalmış olabilir. Bu nedenle çoklu yetersizliğe sahip çocuğa sahip ebeveynler uzaktan eğitimle ilgili daha düzensiz olduğu görüşünü belirtmiş olabilirler.

Ebeveynlere uzaktan özel eğitim hizmetleri uygulamasında çocuklarının karşılaştıkları zorlukları sorulmuş ve gelen cevaplar incelendiğinde en çok karşılaşılan zorluğun ev ortamının müsait olmayışı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar içinden sadece "ev ortamının müsait olmayışı" seçeneğinde çocukların cinsiyetleri açısından incelendiğinde kız çocukları ebeveynleri evin müsait olmamasından kaynaklı zorluk yaşadığını ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin yaşadığı konutlar uzaktan eğitimleri sırasında ders çalışma imkânları açısından incelendiğinde, hanede bulunan diğer bireyler ile yaşam alanlarını paylaşarak eğitimlerine devam etmek durumunda kaldıkları ve bunun bir dezavantaj olduğu görülmektedir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021). Bu bulgulara göre COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili olarak ÖEİ olan kız çocuğa sahip ebeveynlerin evin müsait olmamasından kaynaklı zorluk yaşamasının sebebi sosyoekonomik düzey yapısından kaynaklı kültürel bir sonuç olabilir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi düştükçe evde çocuk için özel bir oda ayırmak zorlaşmaktadır Bundan dolayı ebeveynler çocuklarının uzaktan eğitime katılması için uygun ortam sağlamak zorlanmış olabilirler.

Çocukların karşılaştığı zorluklar arasında, çocuğun kendi bilgisayar/tabletine sahip olup olmaması açısından "ebeveynin konuyla ilgili bilgi eksikliği" seçeneğine ilişkin çocuğun kendi bilgisayar/tableti olmayan ebeveynler kendi bilgi eksikliğinden kaynaklı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında ebeveynlerin ve çocukların bilgisayar kullanma becerilerinde yetersizliklerinin olması sorun olarak ortaya çıkmış ve ÖEİ olan çocukların eğitimini olumsuz etkilemiştir (Guernsey, Ishmael ve Prescott, 2020). Dahası odası, bilgisayarı ve bağlantısı olan çocuklar bile uzaktan eğitime erişimde teknik sorunlar yaşamışlar veya uzun süre ekran karşısında oldukları için derslere yoğunlaşamamışlardır (Kuş vd., 2021). Ayrıca ebeveynler kaynak eksikliği ve kendisinin konuyla ilgili bilgi eksikliğinden dolayı da zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Başaran ve Aksoy, 2020). Ebeveynlerin "öğretmen olmak" için gereken yeterli bilgiye sahip olmaması ve sağlanan kaynakların yetersiz olması, destek ve rehberlik konusunda ortaya çıkan endişeler ışığında şaşırtıcı değildir (Greenway ve Eaton-Thomas, 2020). COVID-19 sürecinde sunulan uzaktan eğitimde çocukların karşılaştıkları zorlukların yine çocukların bilgisayar/tableti yarımsız kullanabilme durumu açısından gerçekleştirilen analiz sonuçlarında sadece "net olmayan ödev talimatı" seçeneğinde bilgisayar/tableti yarımsız kullanamayan çocuk ebeveynlerinin çoğunluğu ödev talimatlarının net olmamasından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara benzer olarak Greenway ve Eaton-Thomas (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynler, uzaktan eğitimde çocuklarına verilen etkinlik ve ödevleri yaptırırken zorlandıklarını,



kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar/tablet gibi teknolojik aletleri yarımsız kullanamayan ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynler ödev konusunda yardım ederken daha çok zorlanmışlardır.

Yaşanılan zorlukların çocuğun tek ya da çoklu yetersizlikten etkilenmiş olma durumu açısından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları göre sadece “yetersiz zaman” seçeneği incelendiğinde tek yetersizlikten etkilenmiş çocuk ebeveynlerinin zamanın yetersiz olduğunu daha fazla ifade etmişlerdir. Andrew ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin mesaili işlerde veya evden çalıştığı gerçeği göz önüne alındığında, gün içinde uzaktan eğitim için yeterli zamanı sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak tek yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynler normal zamanlarda uzaktan eğitim sürecinde çok yetersizliği olan ebeveynlere göre daha fazla çocuklarıyla ilgilenme durumunda kalmış olabilirler. Uzaktan eğitime kısa sürede geçilmesi, ders saatleri ile ebeveynlerin çalışma saatlerinin çakışması ve ebeveynlerin kendilerini hazırlıksız hissetmesi gibi durumlar göz önüne alındığında ebeveynlerin gün içinde eğitime yeterli zaman sağlayamaması şaşırtıcı değildir (Greenway ve Eaton-Thomas, 2020).

Bu çalışmada son olarak uzaktan eğitimden daha fazla faydalanabilmek için ebeveynlerin sunacağı öneriler araştırılmıştır. Katılımcı ebeveynler daha uygun desteklere ihtiyaç duyduklarını ve sağlanması gerektiğini; okul-ev ilişkisinin daha fazla olması gerektiğini ve çalışmalar için daha esnek saatlerin ayarlanmasının süreçten sağlanan verimi artıracağını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim hizmetlerinin daha yararlı olması için “esnek çalışma saatleri” önerisinde seçenek dağılımları incelendiğinde çocuğu yarımsız olarak bilgisayar/tablet kullanamayan ebeveynler esnek çalışma saatleri önerisine daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ve ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 pandemi sürecinde verilen eğitime ilişkin görüşlerini incelenmek için yapılan bir çalışmada bu bulgulara benzer olarak ebeveynler, öğretmenlerin kendilerine çocuklarının eğitimlerini nasıl desteklemeleri gerektiği hakkında daha çok bilgi vermeleri, kaynak sağlamaları, gönderdikleri çalışmalarını kontrol etmeleri ve uzaktan eğitimi daha verimli hale getirmeleri gerektiği konularında görüş bildirmişlerdir (Şenol ve Can Yaşar, 2020). Demir ve Kale (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada ise, ebeveynlerin iş yoğunluğu gibi durumlara bağlı olarak uzaktan eğitim sürecini destekleme durumlarının değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Diğer araştırmalara benzer şekilde bu sonuçlara bakarak uzaktan eğitimin daha verimli hale gelmesi için ebeveynler ev-okul ilişkisinin artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer araştırma sonuçlarından farklı olarak yarımsız bilgisayar/ tablet kullanamayan çocuk ebeveynleri esnek çalışma saatleri önerisine daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda olarak uzaktan eğitim sırasında tek başına teknolojik alet kullanamayan ÖEİ olan çocukların ebeveynlerinin eğitim için daha fazla vakit harcaması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulguların uzaktan eğitim sürecinin ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynleriyle ilgili yapılacak gelecek çalışmalarda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma yukarıda bahsedilen sınırlılıklara rağmen, COVID-19 sürecinde sürdürülen ÖEİ olan ebeveynlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini detaylı bir anketle inceleyen ilk çalışma olması açısından önemli görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve alana kazandırılan çalışma için geliştirilen COVID-19 UESÖEG anketi ile gelecekteki çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, uzaktan özel eğitim hizmetlerinin verimli olmadığı, kendisine ait bilgisayar/tableti olmayan ve tek başına bilgisayar/tablet kullanmayan ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerine dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır.

Alana önemli katkılar getireceği düşünülmesine rağmen araştırmanın sınırlılıkları da mevcuttur. Araştırma için anket çalışmasına katılan 7 farklı ilden 350 ebeveyne ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin ÖEİ olan çocukları 7-12 yaş aralığındadır. Anket online yapıldığı için dijital okuryazarlığı olan ebeveynler katılabilmişlerdir. Anket sorularına ebeveynlerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi**

(Parents' Evaluation of Distance Education Given to Children with Special Education Needs During the COVID-19 Pandemic Process)

---

Araştırma yukarıda bahsedilen sınırlılıklara rağmen, COVID-19 pandemi sürecinde sürdürülen ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini detaylı bir anketle inceleyen tek çalışma olması açısından önemli görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve alana kazandırılan çalışma için geliştirilen COVID-19 UESÖEG anketi ile gelecekteki çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, uzaktan özel eğitim hizmetlerinin nasıl daha verimli hale getirilebileceğine ilişkin ÖEİ olan çocuğa sahip ebeveynlerin değerlendirmelerine dikkat çekmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde ÖEİ olan çocuğu olan ebeveynlerin yarısı çocuğu bilgisayarı/tableti yardımsız kullanabiliyorsa uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar verimli, yarısından fazlası düzenli olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerin yarısına yakını bu süreçte bilgi eksiliği yaşamışlar ve yine yarısına yakını esnek çalışma saatlerinin daha yararlı olacağını bildirmişlerdir. Dolayısıyla ÖEİ olan çocuklara sağlanacak uzaktan eğitimin zenginleştirilmesi, düzenli olarak sunulması, materyal ve bilgi desteğinin düzenli olarak verilmesi, ebeveynlere evde çocuklarıyla geçirdikleri vaktin daha verimli olması için aile eğitimlerinin düzenlenmesi, ileride oluşabilecek salgın gibi durumlar için stratejik planlamaların yapılması ve ülke genelinde internet alt yapısının ve erişim için çalışmaların artırılması önerilmektedir.

**Kaynakça/ Reference**

- Akbayrak, K., Vural, G., & Murat, A. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. doi: 10.17679/inuefd.863029
- Alexander, R., Ravi, A., Barclay, H., Sawhney, I., Chester, V., Malcolm, V., ... & Langdon, P. E. (2020). Guidance for the treatment and management of COVID-19 among people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(3), 256-269. doi: 10.1111/jppi.12352
- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., . . . Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. *Fiscal Studies*, 43(4), 325-340. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12312>
- Arı, Y., İşcen Karasu, F., & Kahraman H. (2022). Özel eğitim okul müdürleri COVID-19 salgınında uzaktan eğitim sürecini nasıl yönettiler?. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 157-172.
- Arıcı Doğan, D., & Görgü, E. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin COVID-19 pandemi sürecinde özel eğitime ara vermeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30. doi: 10.14689/enad.30.5
- Avcı Doğan, G., & Ateşgöz, N. N. (2022). The status of gifted students during COVID-19 pandemic process. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 37-53. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.933459>
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.933459>
- Banerjee, T., Khan, A., & Kesavan, P. (2021). Impact of lockdown and school closure on children in special schools: A single-centre survey. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1). doi: 10.1136/bmjpo-2020-000981
- Başar, A. Y., & Gündüz, Y. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 643-662. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1074457>
- Başaran, M., & Aksoy, A. (2020). Anne-babaların koronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71). doi: 10.17719/jisr.10589
- Battistin, T., Mercuriali, E., Zanardo, V., Gregori, D., Lorenzoni, G., Nasato, L., & Reffo, M. E. (2021). Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19. *Research in Developmental Disabilities*, 103816. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103816>
- Berk, S. (2021). Özel Eğitim öğretmenlerinin COVID-19 nedeniyle ara verilen eğitime yeniden başlanması hakkında görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(30), 84-124. <https://doi.org/10.19171/uefad.837662>
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brandenburg, J. E., Fogarty, M. J., & Sieck, G. C. (2020). Why individuals with cerebral palsy are at higher risk for respiratory complications from COVID-19. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13(3), 317-327. doi: 10.3233/PRM-200746
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi
- Cavkaytar, A. (2002). *Ailelerle birlikte çalışma*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, No: 756.

- Ceylan, M., Afacan, K., & Görmez, M. (2022). COVID-19 döneminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin deneyimleri hakkında ailelerin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 335-350. <https://doi.org/10.24315/tred.903021>
- Colvin, M. K., Reesman, J., & Glen, T. (2022). The impact of COVID-19 related educational disruption on children and adolescents: An interim data summary and commentary on ten considerations for neuropsychological practice. *The Clinical Neuropsychologist*, 36(1), 45-71. <https://doi.org/10.1080/13854046.2021.1970230>
- Coşkun, M. (2021, 28 - 29 Mayıs). COVID-19 pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri "özel eğitim" [Sözlü bildiri]. 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir, Türkiye.
- Çelik, R. R. (2004). *Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi: (Bursa ilinde bir araştırma)* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çetin, Ş. & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anadoluakademi/issue/60142/870947>
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı (2. baskı)*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Dickinson, H., & Yates, S. (2020). More than isolated: The experience of children and young people with disability and their families during the COVID-19 pandemic. *Children and Young People with Disability Australia*. <https://apo.org.au/node/305856>
- Elçi D., & Nuri, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yaşadıkları problemler (KKTC örneği). *International Journal Of Su-Ay Development Association (Ijosda)*, 1(2), 70-95.
- Erdem, R., Ünay, E. & Çakıroğlu, O. (2021). COVID-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitime yönelik ebeveynlerin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 465-479. doi: 10.53444/deubefd.929329
- Ergezen, A. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th Ed.)*. McGraw-Hill.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson Education.
- Görgöz, P. S., & Aktan, O. (2023). Özel yetenekli öğrencilerde COVID-19 korkusu ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 111-126. <https://doi.org/10.21666/muefd.1146831>
- Görgülü Arı, A., & Arslan, K. (2020). COVID-19 perception in middle school student's mind. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 503-524. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44425>
- Görgün, B. & Balıkcı, Ö. (2021). COVID-19 salgınında özel öğrenme güçlüğü olan bireylere, ailelerine ve öğretmenlerine sunulan destekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 988-1014. doi: 10.17679/inuefd.929520
- Greenway, C. W., & Eaton-Thomas, K. (2020). Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*, 47(4), 510-535.
- Gülyüz, G. S. (2021). *COVID-19 salgını döneminde özel eğitimli bireyler ile ailelerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Gülmez, S. B. (2020, September). *The impact of COVID-19 pandemic on diplomacy*. 5th International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress (pp. 367-378).
- Günlü, Y., & Çakmak, S. (2021). Özel gereksinimli çocukları olan babalarının COVID-19 sürecinde online eğitimlere ilişkin görüşleri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 148-162. doi: 10.38122/ased.52.3
- Guernsey, L., Ishmael, K., & Prescott, S. (2020). Online learning in the wake of COVID-19 tips and resources for PreK-12 with equity in mind. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 82-90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- Güvercin, D., Kesici, A., & Akbaşlı, S. (2022). Distance education experiences of teacher-parents during the COVID-19. *Athens Journal of Education*, 9(4). doi: 10.30958/aje.9-4-4
- Erden, N. & Nuri, C. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocukların ailelerinin beklentisi. *Turkish Special Education Journal International*, 5(1), 59-92.
- Fison, S. (2020, May 15). Distance learning report announced. %75 of students think distance learning is fun. İhlas Haber Ajansı. Retrieved from <https://www.ihha.com.tr/haber-uzaktan-egitim-raporu-aciklandi-ogrencilerinuyuzde-75i-uzaktan-egitimi-eglencler-buluyor-845301>
- Hill, F. (2020). The pandemic is a crisis for students with special needs. *The Atlantic*, 18.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., ... & Thurm, A. (2020). Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 825-833. <https://doi.org/10.1111/jir.12776>
- Kaçar, H., Yel, M., Uz, V., Acar, G., & Tutumlu, N. (2022). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin COVID-19 salgınında uzaktan eğitim sürecindeki durumlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(30), 245-298. 10.29228/INESJOURNAL.57402
- Karahan, S., Demiröz, K., Yıldırım Parlak, Ş. & Özyayın, L. (2022). COVID-19 sürecinde özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan meslek elemanlarının gereksinimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 402-412. doi: 10.5961/higheredusci.1085688
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (COVID-19) pandemisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(45), 133-154. <https://doi.org/10.31455/asya.740420>
- Kwok, K. O., Li, K. K., Chan, H. H. H., Yi, Y. Y., Tang, A., Wei, W. I., & Wong, S. Y. S. (2020). Community responses during early phase of COVID-19 epidemic, Hong Kong. *Emerging infectious diseases*, 26(7), 1575. doi: 10.3201/eid2607.200500
- Koçbeker, B. N. & Seçil Karamuklu, E. (2022). COVID-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlüklerin ve duygu durumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 419-442. doi: 10.37669/milliegitim.787866
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. (2020). Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844. <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Kundakçı, Y. E., Gül, İ., Yeşiltaş, A. & Kundakçı, R. (2022). COVID-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ve annelerinin deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 63-86. doi: 10.21560/spcd.vi.890240
- Kus, Z., Mert, H., & Boyraz, F. (2021). COVID-19 Salgını süresince eğitimde fırsat eşit (siz) liği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Education Technology Theory & Practice*, 11(2), 470-493. doi: 10.17943/etku.913684

- Küçük, E. T., & Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1471-1490. <https://doi.org/10.24315/tred.1167114>
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lotfi, S., Özkan, A. O. & Oğuz, N. (2021). Özel gereksinimli çocuklara sahip annelerin COVID-19 salgını süresince yaşadığı sorunlarla başa çıkma tutumlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 787-803. doi: 10.33417/tsh.893271
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- McConnell, D., & Savage, A. (2015). Stress and resilience among families caring for children with intellectual disability: Expanding the research agenda. *Current developmental disorders reports*, 2, 100-109. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0040-z>
- McStay, R. L., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 3101-3118. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2178-7>
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Mısırlı, O., & Ergüleç, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and information technologies*, 26(6), 6699-6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Kasım, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin detayları. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain sciences*, 10(4), 207. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures—How do German students with and without special educational needs manage?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>
- Mete Yesil, A., Sencan, B., Ömercioğlu, E., & Özmert, E. N. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on children with special needs: A descriptive study. *Clinical Pediatrics*, 61(2), 141-149. <https://doi.org/10.1177/00099228211050223>
- O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936-949. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297>
- Odabaşı, Y. (1999). Anket yöntemi. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde*. TC Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1081.
- Odluyurt, S., & Timur, G. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere COVID-19 pandemi sürecinde kişisel koruyucu önlemleri öğretmede özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özata, M., & Karip, S. (2017). Engelli bireylerin sağlık hizmetleri kullanımında yaşadıkları sorunlar: Konya örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20(4), 409-427. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettesid/issue/39658/469531>
- Özer S., Nuri C., & Bağlama B. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin COVID-19 pandemisinde psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 508-521. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1285514>
- Özmete, E., & Pak, M. (2023). Experiences of mothers with disabled children during the COVID-19 pandemic. *Özel Eğitim Dergisi*, 24(1). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.933981>
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N.F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Özyürek, A., & Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106. <https://doi.org/10.1111/jsr.13052>
- Pınarcıoğlu, N. Ş., Kanbak, A., & Önver, M. Ş. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde kırsal-kentsel ve sosyo-ekonomik farklılıkların uzaktan eğitime etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 28-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/69550/1107748>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies* 15(8), s. 3669-3688. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Piştav-Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104. doi: 10.29299/kefad.813169
- Rose-Redwood, R., Kitchin, R., Apostolopoulou, E., Rickards, L., Blackman, T., Crampton, J., ... & Buckley, M. (2020). Geographies of the COVID-19 pandemic. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 97-106. <https://doi.org/10.1177/2043820620936050>
- Sani Bozkurt, S., Bozkuş Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ., ... & Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 23(1). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118>
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (COVID-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Sarol, H. , Durmuş, K. & Gürkan, R. K. (2023). Effects of the COVID-19 pandemic on participation in physical activity of individuals with autism spectrum disorder: The true-life experiences of parents. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 24(2) , 235-251 . doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.989516
- Sop, A., & Dalkılıç, Z. (2021, Mayıs). *Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan ebeveynlerin COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitimdeki deneyimleri*. 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Türkiye.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. (2020). Yeni tip koronavirüs (Sars- CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855, 876. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799>
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>
- Şenol, F. B. & Can Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 439-458 . doi: 10.37669/milliegitim.787808

- Terzioğlu, N. K., & Yıkımsı, A. (2022). Özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden öğrencilerin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 693-709. <https://doi.org/10.24315/tred.925629>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. Short raport. <https://psyarxiv.com/tm69k?f>. doi: 10.31234/osf.io/tm69k
- Trzcińska-Król, M. (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic—parents' opinions. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 173-191. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08>
- Turan, H., & Akkaynak, M. (2021). COVID-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerde sağlık anksiyetesinin tükenmişlik üzerindeki etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 577-588. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atdd/issue/63005/853156>
- Tüysüz, H., Yıldız B. B., & Balta, M. (2021). Uzaktan eğitimde özel eğitim ebeveynlerinin öğretmenlik rolleri: Nitel bir çalışma. *Social Sciences Studies Journal*, 89, 4570-4581, doi: 10.26449/sss.3551
- Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). COVID-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(30), 158-184. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad>
- Ünüvar, İ., & Aktaş, H. (2022). Dünya'da ve Türkiye'de COVID-19 pandemisinin ekonomik etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(1), 124-140. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.1017717>
- Üresin, E., İlik, Ş. Ş., Arzu, A., & Alıcıoğlu, E. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 121-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/68985/1092306>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Yarar, F., Bayramoğlu, S. & Şenol, H. (2021). COVID-19 pandemi döneminin özel gereksinimli çocuk annelerinde anksiyete ve yaşam kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 410-416. doi: 10.33631/duzcesbed.871934
- Yersel, B. O., Akbaş, A., & Durualp, E. (2021). Pandemi Sürecinde özel gereksinimli çocukların günlük yaşam aktiviteleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 126-145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/60135/842588>
- Yıldırım, A. E. S., & Bozak, B. (2021). COVID-19 sürecinde çoklu yetersizliği olan çocukların ailelerine sunulan destekler: Bir durum çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 154-172. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351247>
- Yıldırım-Parlak, Ş., Karahan, S., Demiröz, K., Özyayın, L. (2022). Kovid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin ihtiyaçları. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12, 25-54. doi: 10.23863/kalem.2021.199
- Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği COVID-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu*, 556-565. [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/COVID19-rapor\\_6/COVID19-rapor\\_6\\_Part64.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/COVID19-rapor_6/COVID19-rapor_6_Part64.pdf)
- Yıldız, E., Yücel, H., & Yağcı, F. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin COVID-19 nedeniyle karantina sürecindeki stresle başa çıkma stratejileri ile aktivite-rol dengeleri arasındaki ilişki. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(2), 63-72. <https://doi.org/10.30720/ered.922953>



- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Yüksel Başar, A. & Gündüz, Y. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 643-662. doi: 10.47525/ulasbid.1074457
- Zheng, S. Q., Yang, L., Zhou, P. X., Li, H. B., Liu, F., & Zhao, R. S. (2021). Recommendations and guidance for providing pharmaceutical care services during COVID-19 pandemic: A China perspective. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 17(1), 1819-1824. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2020.03.012>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Almost four years have passed since the COVID-19 (Coronavirus) pandemic first emerged. The groups most challenged by the COVID-19 pandemic were children with special education needs (SEN) and their parents (Hill, 2020; Colvin et al., 2021; Masobrink & Hurley, 2020; Mete Yeşil et al., 2022). Studies have shown that conducting special education remotely for a long time leads to a decrease in the learning gains of children with SEN and even short-term closure periods of special education schools have been associated with academic failures (Banerjee et al., 2021; Jeste et al., 2020; Neece et al., 2020). It has been stated that distance education has not been adapted for children with visual and hearing impairments, who are among the children with SEN, and that adaptations such as audio description and sign language translation have not been made for these children. Conducting education remotely due to the COVID-19 pandemic seems to have made the education provided to children with SEN even more difficult. In this process, situations such as the closure of schools, continuing education and business life remotely, curfew restrictions, and quarantine conditions, which are called new normals, have profoundly affected the habits and routines of children with SEN. Determining the difficulties experienced more clearly and identifying the problems that the distance education process brings to private education in Turkey will contribute to improving the distance education process to be continued in the coming years. Based on this point, in this research, the distance education provided to children with SEN during the COVID-19 pandemic was examined by parents with a survey prepared within the scope of the study. This study aims to evaluate the distance education provided to children with special education needs by parents during the COVID-19 pandemic. Within the scope of the research, answers were sought to the following questions:

1. What are the evaluations of parents who have children with SEN regarding the COVID-19 pandemic process?
2. What are the evaluations of parents who have children with SEN regarding distance special education during the COVID-19 pandemic?
3. According to the evaluations of parents with SEN children, is distance education provided during the COVID-19 pandemic effective?
4. According to the evaluations of parents who have children with SEN, whether the distance education provided during the COVID-19 pandemic is effective or not;
  - a. According to their gender,
  - b. According to their level of impairment,
  - c. According to the number of disabilities they have,
  - d. Depending on whether you have your computer/tablet, too,
  - e. Does it vary depending on their ability to use the computer/tablet without assistance?

### 2. METHOD

Three hundred fifty parents (mothers or fathers) who had children between the ages of 7 and 12 who needed special education and volunteered to participate in the study participated in the study. The descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in this research. In the study, parental evaluations were obtained using the survey method, and the "Parent Opinions on Special Education Provided with Distance Education During the COVID-19 Pandemic (COVID-19 POSEPDE) Form" developed by the researchers was used. COVID-19 POSEPDE consists of 67 questions, 34 of which are Likert and 33 of which are multiple choice. The first part of the survey aims to learn the demographic information of children with special education needs and their parents. The second part is about parents' views on the COVID-19 pandemic process. The third part measures parents' views on distance special

education during the COVID-19 pandemic. Demographic characteristics of parents and children who constituted the study participants were calculated and reported as frequency and percentage values. Chi-square was used in the comparison analyses for the research questions. In the analyses, a threshold value of 5%, i.e.,  $p \leq .05$ , was accepted as the maximum value of the type I error probability.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The first finding of the research is that almost all participants are related to COVID-19. It means that they know the ways of transmission, symptoms, and ways of protection at a rate of 90% or more. In addition, the measures taken regarding the COVID-19 19 pandemic process are examined. Similarly, most participants stated that they practice behaviors such as washing hands frequently, using masks, and maintaining social distancing. Participating parents, who generally have a very high awareness of the COVID-19 process and try to take necessary precautions, stated that they met with very few people during the process and paid attention to social isolation. The findings obtained are supported by the findings in the literature (Kwok et al., 2020; Özyürek & Çetinkaya, 2021).

In this study, parents stated that they gave more support to their children's education during the pandemic than face-to-face education. This situation is reflected in the interaction between parent and child. Thus, the majority of parents reported that they spent more time with their children compared to before. Although there has been a significant increase in both the time spent with the child and the support for children's lessons during the COVID-19 pandemic process, it is seen that family members have experienced a negative impact on family relations due to what happened during the pandemic process. This finding coincides with the findings in the literature (Başaran & Aksoy, 2020; Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Koskela et al., 2020; Neece et al., 2020; Özata & Karip, 2017; Özyürek & Çetinkaya, 2021).

Another research finding is that parents state that the special education services offered through distance education are as regular as in face-to-face education. This result is supported by some studies in the literature (Çetin & Ercan, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) but does not coincide with some studies (Bolliger & Wasilik, 2009; İşman, 2011; Özyürek; Begde et al., 2016; Sarı & Nayir, 2020).

In the study, it was asked whether the child's school provided any online teaching activities during the COVID-19 pandemic, and most parents stated that the schools provided teaching activities. Although the duration and frequency of the online teaching activities provided satisfied most of the parents, the content of the teaching activity offered needed to meet the parents' satisfaction at a higher rate. In some studies in the literature that support these views, the distance education course contents prepared were evaluated as inadequate because they were not suitable for the readiness levels of the students (Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020; Şenol & Yaşar, 2020; Üresin et al., 2021).

Finally, this study investigated the suggestions parents can offer to benefit more from distance education. Participating parents stated that they needed and should be provided more appropriate support. They stated that there should be a more excellent school-home relationship and that setting more flexible hours for studies would increase the efficiency of the process. When the option distributions in the "flexible working hours" proposal are examined to make distance education services more valuable, parents whose children cannot use a computer/tablet without assistance stated that they need the flexible working hours proposal more.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/08

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Alanyazın taraması, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, raporlaştırma. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin analizi, araştırma raporunun makale olarak hazırlanması ve danışmanlık. 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 340–362. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1318993>



### Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki

The Relationship between Teachers' Organizational Alienation, Emotional Labor, and Behaviors in the Teaching-Learning Process

Ceren KILINÇOĞLU<sup>1</sup>, Süleyman GÖKSOY<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 23.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1061 öğretmenden farklı okul türlerinde görevli 391 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla uygulanan olan ölçek, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen örgütsel yabancılaşma ölçeği, Kırıl (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan duygusal emek ölçeği ve Göksoy ve Şahin (2018) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Araştırmanın verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağıldıkları tespit edilen verilere Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde, duygusal emek algılarının orta düzeyde, öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı; örgütsel yabancılaşma algıları ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı; duygusal emek algıları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek, Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları

&

**Abstract:** The aim of this study is to reveal the relationships between organizational alienation, emotional labor, and behaviors in the teaching-learning process based on the views of teachers. The study was conducted with the participation of 391 teachers from different types of schools out of 1061 teachers working in secondary education institutions in the central district of Düzce province during the 2022-2023 academic year, using a correlational survey model. The scale used for data collection consisted of four parts: a demographic information form prepared by the researcher, an organizational alienation scale developed by Eryılmaz (2010), an emotional labor scale adapted into Turkish by Kırıl (2016), and a scale measuring teachers' behaviors in the teaching-learning process developed by Göksoy and Şahin (2018). The data of the research were analyzed using the SPSS program. Pearson Correlation Analysis was applied to the data, which were found to be normally distributed. The result of the study clearly determined that teachers' perceptions of organizational alienation were at a low level, their perceptions of emotional labor were at a moderate level, and their behaviors in the teaching-learning process were at a high level. Overall, the study clearly indicated that a significant negative relationship between teachers' perceptions of organizational alienation and emotional labor; a significant negative relationship between perceptions of organizational alienation and behaviors in the teaching-learning process; and a significant positive relationship between perceptions of emotional labor and behaviors in the teaching-learning process.

**Keywords:** Emotional Labor, Organizational Alienation, Teacher Behaviors in Teaching-Learning Process

**Atf/Citeas:** Kılınçoğlu, C., & Göksoy, S. (2024). Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 340-362. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1318993](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1318993)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with study and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

\* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Ceren KILINÇOĞLU, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [cerenkilincoglu@hotmail.com](mailto:cerenkilincoglu@hotmail.com), 0000-0001-9300-0744

<sup>2</sup>Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [suleymangoksoy@duzce.edu.tr](mailto:suleymangoksoy@duzce.edu.tr), 0000-0002-7151-0863

## 1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, 2022 tarih ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda "Öğretmenlik; eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanır (MEB, 2022). Özel ihtisas gerektiren bir meslek olması, öğretmenlik mesleğinin belirli özelliklere ve niteliklere sahip olmayı gerektirdiği anlamına gelir (Karataş, 2020). Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkaracak şekilde öğretim yaparak öğrencilerin yüksek başarı elde etmelerini sağlar ve ülkenin genel eğitim düzeyini yükseltir. Öğrencilere sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda sosyal ve beceri tabanlı yetkinlikleri de kazandırmaya odaklanarak öğrencilerin meslek hayatında başarılı olmaları için gereken becerileri geliştirmelerini sağlar. Bu şekilde ülkenin rekabet gücünü artırır ve toplumsal kalkınmayı destekler. Öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını, eşitliği, saygıyı ve hoşgörüyü benimsetirler. Öğrencilere demokratik katılım, sosyal sorumluluk ve adalet gibi önemli değerleri öğretirler. Bu şekilde, toplumda iyi vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler, öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını, eşitliği, saygıyı ve hoşgörüyü benimsetip onlara demokratik katılım, sosyal sorumluluk ve adalet gibi önemli değerleri öğretirler. Bu şekilde de toplumda iyi vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler kendi bilgi ve becerilerini güncel tutarak yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknolojilerini kullanmaya açıklarlar. Bu, eğitim sisteminin sürekli olarak iyileştirilmesine ve yeniliklere uyum sağlamasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere toplumsal değerleri, kültürel mirası ve tarihî bilinci aktararak toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirirler. Ülkenin kültürel zenginlikleri ve değerleri, öğretmenler aracılığıyla gelecek nesillere aktarılır ve korunur. Böylelikle ulusal kimlik ve toplumsal birlik duygusunun güçlenmesine ve kültürel mirasın sürdürülmesine katkıda bulunur. Öğretmenler, sınıf ortamında güvenli, destekleyici ve katılımcı bir atmosfer oluştururlar. Öğrencilerin düşünce özgürlüğünü teşvik eder, farklı fikirleri tartışmaya açarlar. Ayrıca öğrenciler arasında işbirliği ve takım ruhunu da geliştirirler. Öğretmenlerin bu hareketleri öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Öğretmenler tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitim alma hakkına sahip olduğuna inanıp bu doğrultuda derslerini planlarlar ve uygularlar. Bu, sosyal ve ekonomik farklılıkların eğitim başarısına etkisini azaltarak toplumsal adaleti sağlar. Öğretmenler eğitim politikaları, müfredat geliştirme ve okul yönetimi gibi alanlara da katkıda bulunurlar. Bu, eğitim sistemimizin daha iyi yönetilmesini sağlar ve sürdürülebilir bir gelişme için önemli bir adımdır (Çelikten, 2005). Özetlemek gerekirse, öğretmenler, yüksek öğrenci başarısı, toplumsal kalkınma, demokratik değerlerin yaygınlaşması, mesleki gelişim, toplumsal değerlerin ve kültürel mirasın korunması, iyi bir öğrenme ortamının oluşturulması, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliği gibi birçok alanda ülkemize ve eğitim sistemimize önemli katkılar sağlarlar. Bu nedenle, bir ülkenin eğitim kalitesini artırmak ve toplumsal gelişimini ilerletmek için öğretmenler çok önemlidir.

Eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve toplumsal gelişimi ilerletmek amacıyla öğretmenlere ideal çalışma ortamlarının oluşturulabilmesi için öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki davranışlarını etkileyen faktörlerin araştırılması önem arz etmektedir. Öğretim-öğrenme süreci öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleştiği boyuttur. Bu sebeple, öğretmenlerin bu süreçteki davranışları öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkilidir (Ekinci, 2016). Öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları eğitimin kalitesini de etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde kuralcı, betimleyici ya da eleştirel açılımcı eğitim program teorilerine yönelimlerinde sosyoekonomik düzeylerinin yordama gücü en yüksek değişken olduğu tespit edilmiştir (Türe, 2017). Vatansız-Bayraktar (2015) ise araştırmasında öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin öğretim-öğrenme sürecinin başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Gökçe (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaliteli bir eğitim için gerekli olan öğretim-öğrenme davranışlarını yeterince göstermelerine rağmen davranışlardan hiçbirini en üst düzeyde göstermediklerini, bu sebeple eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları gösterme düzeyini artıracak tedbirler alınması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf

öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin davranışlarının belirlenmiş olduğu mekanik okul yapılanmalarında öğretme-öğrenme sürecinde proaktif davranışların gösterilmesine fırsat verilmediğini, organik okul yapılanmalarında proaktif davranışların gösterilmesinin mümkün olduğu tespit edilmiştir (Cerit ve Akgün, 2015). Ortaöğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerinin araştırıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin algısının öğrenci algılarıyla karşılaştırıldığında daha iyi düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir (Celep ve Erdoğan, 2002). Araştırma, öğretme- öğrenme sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarının farklı olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile proaktif davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, özelliklerin tamamının öğretmenlerin proaktif davranışlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir (Halıcı- Karabatak, 2018). Aslanargun (2023) araştırmasında ulusal ve uluslararası sınav sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin etkisiz ve verimsiz bir öğretmenlik uygulaması sergiledikleri, uygulamaların hesap verebilirlikten uzak olduğu saptanmıştır. Başka bir araştırmada, öğretmenlerin, kendilerinden beklenen rol ve davranışlardan daha fazlasını sergilediklerini, karşılaştıkları zorluk ve sıkıntılara rağmen şikâyet etmeden çalışmak hususunda istekli oldukları ifade edilmektedir (Göksoy, 2019). Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak günümüzde, öğretmenin görevinin öğrencinin öğrenmesine rehber olmak olduğu belirtilmektedir. Günümüzde öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin, “Proaktif Davranış”, “Pozitif Davranış” ve “Reaktif Davranış” olarak gruplandırılabilir davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Göksoy ve Danışman, 2018).

Eğitim kalitesinin artırılabilmesi için eğitim örgütlerinin kalitesinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin okulla ilgili olumlu tutum ve davranışlarının azalmasının eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olduğu söylenebilir (Korkmaz ve Çevik, 2017). Eğitim örgütlerinin kalitesini örgütsel yabancılaşmanın etkilediği öngörülmektedir. Yabancılaşma kavramı 1930’lu yıllara kadar alan yazıda yer bulamamış olsa da ilk olarak Hegel tarafından, insanın gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak tanımlanmış ve yabancılaşma “Mutlak Ruh” için kaçınılmaz olarak ifade edilmiştir (Tolan, 1980; Akt: Elma, 2003). 1960’lı yıllardan itibaren deneysel çalışmalar yapılarak yabancılaşma ölçülebilir hale getirilmeye çalışılmıştır. Seeman(1959) yabancılaşmayı beş boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar: Güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), yalıtılmışlık (social-isolation) ve kendine yabancılaşma (self-isolation) olarak adlandırılabilir (Seeman, 1959; Akt: Elma, 2003). Örgütlerin verimini düşüren örgütsel yabancılaşma ise hammadde insan olan eğitim örgütlerinde gelişen örgütsel ve yönetsel faktörler neticesinde olsa ortaya çıkabilmektedir (Eryılmaz, 2010). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, işleriyle ilgili motivasyonlarını ve bağlılıklarını azaltabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere olan ilgilerini ve enerjilerini kaybetmelerine yol açabilir. Motivasyon eksikliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve yeni öğretim stratejileri denemelerini engelleyebilir (Aslan, 2008). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, genellikle iş tatminsizliğiyle ilişkilidir. İş tatminsizliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde daha az memnuniyet duymalarına ve daha az olumlu bir öğrenme ortamı yaratmalarına neden olabilir. İş tatminsizliği, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerini etkileyebilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin kalitesini düşürebilir (Kahveci, 2015). Örgütsel yabancılaşma, öğretmenlerin işlerine odaklanma ve öğrencilere yönelik dikkatlerini azaltabilir. Öğretmenler, iş yerindeki yabancılaşma hissiyle meşgul olduklarında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme süreçlerine yeterince odaklanamayabilirler. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha az destek sağlamalarına ve etkili öğretim stratejilerini kullanmamalarına yol açabilir. Örgütsel yabancılaşma, öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. İş arkadaşlarıyla bağlantı kurmada zorluk yaşayan öğretmenler işbirliği, deneyim paylaşımı ve profesyonel destekten yoksun kalabilir. Bu, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimlerini geliştirmelerini ve öğrenme sürecinde daha verimli çalışmalarını zorlaştırabilir (Emir, 2012).

Özellikle son yıllarda çalışanların işe duygularını katmaları beklenmekte, girdisi ve çıktısı insan olan iletişimin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde duygusal emeğin sergilenmesi gerekmektedir (Doğan, 2019). Eğitim örgütleri iletişim ve etkileşimin en yoğun olduğu örgütler olması sebebiyle duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı örgütlerdir. Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild tarafından çalışanların

işyerinde davranışlarını kontrol edip duygularını bastırarak sözlü ve sözsüz iletişimlerinde belirli davranışları ortaya koymaları şeklinde tanımlanmıştır (Hochschild, 1983). Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencilerle bağ kurmalarını, empati göstermelerini ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarını sağlar. Bu, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi geliştirmelerine ve öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olur. Güçlü öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırırken, öğretmenlerin öğrencileri daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Duygusal emek, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, duygusal emek becerilerini kullanarak öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılar, problemleri çözer ve sınıf içinde uyum sağlar. Bu, sınıf disiplinini ve öğrenci davranışlarını daha etkili bir şekilde yönetmeyi kolaylaştırır. Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstererek, onları destekler, cesaretlendirir ve başarıya yönlendirir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder ve başarı düzeylerini artırır (Çelik, 2023). Duygusal emek, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönlendirmelerine ve olumsuz davranışları azaltmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, empati ve anlayışla öğrencilerin duygusal durumlarını tanımlar ve onları olumlu davranışlara yönlendirir. Bu, öğrencilerin öğretmenin beklentilerine uymalarını ve olumlu davranışlar sergilemelerini teşvik eder. Duygusal emek kapsamında çalışanların davranışları yüzeysel rol davranışları, derinden rol davranışları ve samimi davranış olarak gruplandırılabilir (Kıral, 2016).

Eğitim kalitesinin öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarından etkilendiği öngörülmektedir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek davranışlarından etkilendiği düşünülmektedir. Alan yazında duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte öğretme-öğrenme sürecine etkileri ile yapılmış çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin çalışma şartlarını etkileyen örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, işbirliği ve profesyonel gelişimi teşvik edecek politika ve programların oluşturulmasına yardımcı olabileceğini, eğitim sisteminin geliştirilmesine ve öğretmenlerin daha verimli çalışmasına katkı sağlayabileceğini, öğretmen motivasyonunu artırabileceğini, öğrenci başarısını yükseltebileceğini, okul yönetimini ve politika geliştirmeyi iyileştirebileceğini, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edebileceğini ve öğretmen eğitimini geliştirebileceğini göstermektedir. Böylelikle çalışma eğitim sistemimiz daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmek için öneriler sunabilecek niteliktedir. Öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını etkileyen faktörlerin eğitimin tüm paydaşlarının görüşleri alınarak araştırılmasıyla alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını etkileyen diğer faktörler konusunda farklı araştırmalar yapılması hususunda araştırmacılara ilham verebilir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel amacı; ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- 1- Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ile örgütsel yabancılaşması arasında anlamlı ilişki var mıdır?



- 5- Öğretmenlerin öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşması arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının, öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve öğrenme deneyimi üzerinde doğrudan etkisi olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin etkili ve verimli davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına ve sonuç olarak eğitimin kalitesini artırmaya yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, çalışma ortamında yabancılaşma, iş tatminsizliği ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine olan katılımını etkileyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin duygusal emek gerektiren durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini ve örgütsel yabancılaşmanın duygusal emek üzerindeki etkisini anlamak için önemli bir yol sunabilir. Bu anlayış, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırarak öğretme-öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin duygusal emek becerileri, öğrencilerle etkili ilişkiler kurmalarını sağlar. Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencilere destek sağlama, empati gösterme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri içerir. Öğretmenlerin bu becerileri kullanmaları, öğrencilerin okula bağlılığını, motivasyonunu ve başarısını artırabilir. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkileri anlamak, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamalarına ve öğrencilerin başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, onları izole hissetmelerine ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma motivasyonunu azaltabilir. Ancak, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapması, pedagojik bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eder ve öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirir. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin, duygusal emek becerilerinin ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının, öğretmenler arası işbirliğine nasıl etki ettiğini inceleyebilir. Bu bilgiler, okullarda işbirliği ve profesyonel gelişimi teşvik edecek politika ve programların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkilerin anlaşılması, öğretmen eğitimini iyileştirmek için önemli bir kaynak olabilir. Eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına bu konularla ilgili bilgi ve becerileri kazandırabilir. Ayrıca, mevcut öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları da bu ilişkileri göz önünde bulundurabilir ve öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular eğitim sisteminin geliştirilmesine ve öğretmenlerin daha verimli çalışmalarına katkı sağlayabilir. Bu anlayış, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir, öğrenci başarısını artırabilir, okul yönetimi ve politika geliştirme süreçlerini iyileştirebilir, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edebilir ve öğretmen eğitimini geliştirebilir. Bu alanlarda yapılan araştırmalar ise eğitim sistemimizi daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmek için öneriler sunarak katkı sağlayabilir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan görüşleri doğrultusunda bağımsız değişkenler olan örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ile bağımlı değişken olan öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlerine hiçbir müdahale edilmeden derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2011).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez ilçesindeki 22 ortaöğretim kurumunda; 414'ü Meslek Lisesinde olmak üzere toplam 1061 öğretmen görev

yapmaktadır (MEB, 2022). Araştırmanın örnekleme belirlenirken değişik okul türlerinden evreni temsil edecek sayıda veri toplanmasına, katılımcıların demografik özelliklerin dağılımının evreni temsil eder nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Ulaşılan 391 öğretmen evrenin %36,85'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,3'ü kadın, %43,7'si erkektir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu 45 yaş üstü iken (n:170, %43,5) en az katılım 25-34 yaş aralığı (n:77, %19,7) düzeyindedir. Sendikaya üye olma durumu bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,3'ü sendika üyesi iken, %31,7'si sendikaya üye değildir. Meslekteki hizmet süresine bakıldığında katılımcı öğretmenlerin çoğunun 21 yıl ve üstü hizmet süresi bulunurken (n:174; %44,5) en az katılım 1-10 yıl arası mesleki hizmeti bulunan öğretmenler (n:105; %26,9) düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,2'si lisans mezunu, %25,8'i lisansüstü eğitimi tamamlamış düzeydedir. Okul türü açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,4'ü Meslek Liselerinde görev yapmakta iken %60,6'sı diğer liselerde görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama amacıyla uygulanan olan ölçek, demografik bilgi formu, örgütsel yabancılaşma ölçeği, duygusal emek ölçeği ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmuştur.

Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen örgütsel yabancılaşma ölçeği, "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Kuralsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Kendine Yabancılaşma" alt faktörlerinden oluşmaktadır. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %45,4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayıları, ölçek geliştiricisi tarafından, güçsüzlük faktörünün güvenilirlik katsayısı .89, anlamsızlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .86, kuralsızlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .67, yalıtılmışlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .73, kendine yabancılaşma faktörünün güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 5'li Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5 (Her zaman), 4 (Çoğu zaman), 3 (Bazen), 2 (Nadiren), 1 (Hiçbir Zaman) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen duygusal emek ölçeği, Kırıl (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak okul yöneticilerine uygulanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri "Yüzeysel Davranış", "Samimi Davranış" ve "Derinden Davranış" olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin Kırıl (2016) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde, tamamının güvenilirlik katsayısı .85, yüzeysel davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .90, samimi davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .76, derinden davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum), 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum), 7 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .79 olarak hesaplanmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeği, Göksoy ve Şahin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri; "Proaktif Davranış", "Pozitif Davranış" ve "Reaktif Davranış" olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %59,46'sını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı geliştiriciler tarafından .95, "Pozitif Davranış" faktörünün güvenilirlik katsayısı .77, "Proaktif Davranış" faktörünün güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek 1(Hiç), 2 (Nadiren), 3 (Ara sıra), 4 (Çoğunlukla), 5 (Her zaman) şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından yetkili makamlardan izinler alındıktan sonra 2022-2023 eğitim-öğretim yılında örnekleme belirlenen okullar ziyaret edilerek yüz yüze ve online form aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 403 öğretmenden veriler alınmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplamda 12 kişiden alınan veriler yönergeye uygun doldurulmadığı ya da uç değer oluşturduğu için ana veri setinin dışında tutulmuş, 391 kişinin verileri analizlere dâhil edilmiştir. Veri analizinde, öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ölçeklerin normallik testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışları Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları*

Değişkenler	Normallik Testleri						Çarpıklık-Std. Hata	Basıklık-Std. Hata
	Kolmogorov- Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro- Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
<b>Örgütsel Yabancılaşma</b>	0,111	391	,000	0,912	391	,000	1,179 0,123	1,430 0,246
<b>Duygusal Emek</b>	0,056	391	,005	0,988	391	,003	-0,118 0,123	-0,632 0,246
<b>Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Davranışlar</b>	0,180	391	,000	0,924	391	,000	-0,432 0,123	-0,248 0,246

Tablo 1 incelendiğinde tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,96$  aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1,96$  aralığında olan verilerin normal dağıldığı kabul edilir (Can, 2020). Normal dağıldığı kabul edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler yapılmış, örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışların birbirini yordama düzeyini belirlemek için Pearsonkorelasyon analizi yapılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 155813

## 3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler*

Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Düzye
<b>Güçsüzlük (Faktör 1)</b>	391	1,00	3,60	1,86	0,58	Nadiren
<b>Anlamsızlık (Faktör 2)</b>	391	1,00	5,00	1,58	0,66	Hiçbir zaman
<b>Kuralsızlık (Faktör 3)</b>	391	1,00	4,75	1,87	0,69	Nadiren
<b>Yalıtılmışlık (Faktör 4)</b>	391	1,00	4,67	1,72	0,74	Hiçbir zaman
<b>Kendine Yabancılaşma (Faktör 5)</b>	391	1,00	5,00	1,67	0,75	Hiçbir zaman

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından örgütsel yabancılaşma ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama kuralsızlık alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama anlamsızlık alt boyutundadır. Ölçeğin derecelendirme ölçeğinde 1,00-2,60 arasındaki değerlerin düşük örgütsel yabancılaşmayı ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda tüm alt boyutlarda örgütsel yabancılaşmanın düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi algılarının düşük olması, genellikle olumlu bir işyeri ortamının işaretidir. Bu durum, öğretmenlerin işlerine karşı bağlılık ve memnuniyet hissetmeleri, işlerinin amacını, değerini anlamaları ve örgütlerindeki rol ve sorumluluklarının farkında olmaları ile ilişkilidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler*

Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Düzye
<b>Yüzeysel Davranış (Faktör 1)</b>	391	1,00	6,38	4,15	0,84	Kararsızım
<b>Samimi Davranış (Faktör 2)</b>	391	1,00	7,00	4,82	1,71	Katılıyorum
<b>Derinden Davranış (Faktör 3)</b>	391	1,00	7,00	4,27	1,51	Kararsızım

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından duygusal emek ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama samimi davranış alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama yüzeysel davranış alt boyutundadır. Öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emeklerinin orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal emeklerini gösterme ve öğrencileriyle duygusal bağ kurmak konusunda kısmen başarılı olduklarını gösterir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının hangi düzeyde olduğunu belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Düzye
Proaktif Davranış(Faktör 1)	391	2,50	5,00	4,30	0,55	Her zaman
Pozitif Davranış(Faktör 2)	391	2,50	5,00	4,25	0,63	Her zaman
Reaktif Davranış(Faktör 3)	391	2,00	5,00	4,08	0,73	Çoğunlukla

Tablo incelendiğinde Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama “Proaktif Davranış” alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama “Reaktif Davranış” alt boyutundadır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf ortamında etkin bir şekilde davrandığını ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. İlişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon Testi sonuçları Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlar Ölçeği Genel Toplamı ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

## Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Güçsüzlük	r 1	,68**	,58**	,72**	,66**	-,32**	-,18**	-,07	-,28**	-,23**	-,25**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,15	,00	,00	,00
2. Anlamsızlık	r	1	,60**	,65**	,71**	-,30**	-,12*	-,01	-,22**	-,18**	-,16**
	p		,00	,00	,00	,00	,02	,80	,00	,00	,00
3. Kuralsızlık	r		1	,69**	,50**	-,25**	-,11*	-,06	-,24**	-,22**	-,13*
	p			,00	,00	,00	,03	,24	,00	,00	,01
4. Yalıtılmışlık	r			1	,64**	-,27**	-,17**	-,06	-,22**	-,15**	-,16**
	p				,00	,00	,00	,21	,00	,00	,00
5. Kendine Yabancılaşma	r				1	-,38**	-,21**	-,08	-,25**	-,16**	-,21**
	p					,00	,00	,12	,00	,00	,00
6. Yüzeysel Davranış	r					1	,16**	-,03	,26**	,21**	,23**
	p						,00	,63	,00	,00	,00
7. Samimi Davranış	r						1	,45**	,13*	,05	,19**
	p							,00	,01	,34	,00
8. Derinden Davranış	r							1	,13*	,11*	,13*
	p								,01	,03	,01
9. Proaktif Davranış	r								1	,49**	,27**
	p									,00	,00
10. Pozitif Davranış	r									1	,41**
	p										,00
11. Reaktif Davranış	r										1
	p										
	N	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391

\*\*p&lt;0,01 \*p&lt;0,05

Tablo 4’ e göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,32$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile

duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,18$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=-0,07$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Yüzeysel Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,30$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,12$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=-0,01$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kuralsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Yüzeysel Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,25$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kuralsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,11$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kuralsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=-0,06$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Yalıtılmışlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Yüzeysel Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,27$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Yalıtılmışlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,17$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Yalıtılmışlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=-0,06$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kendine yabancılaşma" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,21$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kendine yabancılaşma" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=-0,08$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Proaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,28$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Pozitif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,23$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Reaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,25$ ;  $p<0,01$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Proaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,22$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Pozitif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,18$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Reaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,16$ ;  $p<0,01$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,24$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,22$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,13$ ;  $p<0,05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,22$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,15$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,16$ ;  $p<0,01$ ).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,25$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,16$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-0,21$ ;  $p<0,01$ ).

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,26$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,21$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,23$ ;  $p<0,01$ ).

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,13$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=0,05$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,19$ ;  $p<0,01$ ).

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,13$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,11$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,13$ ;  $p<0,05$ ).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi algılarının düşük olması, genellikle olumlu bir işyeri ortamının işaretidir. Bu durum, öğretmenlerin işlerine karşı bağlılık ve memnuniyet hissetmeleri, işlerinin amacını, değerini anlamaları ve örgütlerindeki rol ve sorumluluklarının farkında olmaları ile ilişkilidir. Ayrıca, örgütsel yabancılaşma düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin örgütleri ile güçlü bir ilişki içinde olmalarını ve örgütsel değişimlere karşı dirençli olmalarını da sağlar. Öğretmenlerin işlerine karşı bağlılıklarının artması, daha düşük bir işten ayrılma oranı, daha yüksek bir iş performansı ve örgütlerinin başarısı için daha olumlu sonuçlar doğurur. Ancak, güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarının diğer alt boyutlara göre yüksek olması, öğretmenlerin işlerindeki belirsizlik ile öngörülemezlik hislerini ifade ettiklerini gösterir. Bu, öğretmenlerin işleri hakkında net bir anlayışa sahip olmamalarının yanı sıra, işlerinde belirli bir denetim duygusundan yoksun olmalarına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin işlerinde verimli ve etkili çalışmalarını engelleyebilir. Anlamsızlık alt boyutunun en düşük olması, öğretmenlerin işlerinin anlamlı olduğunu ve işlerinde bir amaç hissettiğini gösterir. Bu, öğretmenlerin işlerini sevdiklerini ve işlerindeki faaliyetlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine katkıda bulunduğunu gösterir.

Eryılmaz (2010) araştırmasında öğretmenlerin nadiren örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiş ve bu durumun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarına rağmen iş dışında gelişen yönetsel ve örgütsel faktörlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Emir (2012) araştırmasında öğretmenlerin nadiren örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Doğan (2019) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini alt boyutları bağlamında incelemiş, inceleme sonucunda araştırmamızda olduğu gibi "Güçsüzlük" ve "Kuralsızlık" alt boyutlarında diğer boyutlara göre biraz daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin diğer boyutlardan daha fazla güçsüzlük hissetmesini, karar verme ve yönetim süreçlerinde söz söyleme hakkı verilmiyor olmasıyla ilişkilendirmiştir. Kovancı ve Erkan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı ve örgütsel yabancılaşmanın anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarını "Hiçbir zaman" düzeyinde; güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarını "Nadiren" yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Kahveci (2015) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Korkmaz ve Çevik (2017) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyini düşük olarak tespit etmiş ve bu durumu öğretmenlerin yaptıkları işte çok fazla belirsizlik yaşamamaları ve potansiyellerini iş üzerinde kullanabilmeleri ile açıklanmıştır. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Alt boyutlar arasında "Anlamsızlık" ın en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçla araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçtan farklıdır.

Öğretmenlerin duygusal emeklerinin orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal emeklerini gösterme ve öğrencileriyle duygusal bağ kurmak konusunda kısmen başarılı olduklarını gösterir. Samimi davranış alt boyutunun yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin öğrencileriyle samimi ilişkiler kurduklarını ve bu ilişkileri sürdürmek için yoğun duygusal çaba harcadıklarını gösterir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle duygusal bağ kurmalarına ve öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Yüzeysel davranış alt boyutunun orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal tepkilerini bazen bastırdıklarını veya yüzeysel gösterdiklerini ifade edebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde yetersiz kalmasına neden olabilir. Derinden davranış alt boyutunun orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal emeklerini derinlemesine ifade ettiklerini ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlamak için çaba harcadıklarını gösterir. Ancak, bu alt boyutun orta düzeyde olması, öğretmenlerin bu çabalarının sınırlı olduğunu ve öğrencilerle olan ilişkilerinde daha fazla gelişim fırsatı olduğunu gösterir.

Doğan (2021) araştırmasında öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutlarından en çok doğal (samimi) davranışı, daha sonra derinden davranış, en az seviye yüzeysel davranış sergilediklerini tespit etmiştir.



Derinden rol yapma davranışları ile duygusal emek düzeyleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Uysal (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla olumlu davranışlar sergilediği ve derinden rol yapma davranışına başvurduğu tespit edilmiştir. Ertürk vd. (2016) ve Akbaş ve Bostancı (2019) araştırmalarında öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emeğin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Beğenirbaş (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarının orta düzeyde belirlenmiş olmasına rağmen, doğal (samimi) davranış düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Polatkan (2016) ise öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeylerini düşük, doğal (samimi) davranış düzeylerini orta, yüzeysel rol yapma davranışı düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçla araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçtan farklıdır.

Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf ortamında etkin bir şekilde davrandığını ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Reaktif davranış alt boyutunun diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin belirli durumlarda daha tepkisel davrandığını ancak genel olarak öğretmenlerin pozitif ve proaktif davranışlar sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek için olumlu ve önceden planlanmış stratejiler kullanarak, olası problemlere proaktif bir yaklaşım benimseyerek ve reaktif bir yaklaşıma başvurmadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak davrandığını ortaya koymaktadır.

Demir ve Arabacı (2021) ve Aybatan (2018) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızla örtüşmektedir. Öğretmenlerin proaktif ve reaktif kişilik düzeyleri mesleklerini icra ederken sergiledikleri davranışlar üzerinde belirleyicidir (Aybatan, 2018). Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin proaktif, pozitif ve reaktif kişilik özelliklerine sahip olmalarının öğretme-öğrenme sürecinde proaktif, pozitif ve reaktif davranışlar sergilemesi üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Sınıfta verimli bir öğretme-öğrenme sürecinin yürütülebilmesi öğretmenin etkili sınıf yönetimi ile mümkündür. Martin ve Baldwin'e göre (1994) "Etkili bir sınıf yöneticisi olmak, etkili bir öğretmen olmak demektir." Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ile örtüşmektedir. Cash vd. (2015) liselerde yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin davranışsal beklentileri karşıladığı sınıflarda öğretmenlerin daha çok olumlu (pozitif) davranış daha az reaktif davranış sergilediğini tespit etmişler ve öğrencilerin davranış kalıplarının öğretmenin sınıf yönetimindeki davranış şeklini belirlediğini ileri sürmüşlerdir. Shook (2012) araştırmasında öğretmenlerin davranışları yönetmek için öncelikle kurallar koymak gibi proaktif bir yaklaşımı tercih ettiklerini ancak ikinci olarak en çok uygulanan yaklaşımın cezalandırıcı negatif ve reaktif strateji olduğunu tespit etmiştir. Ancak sınıf yönetiminde pozitif ve proaktif stratejilerin kullanımının artırılmasının sınıf yönetimini olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürmüştür. Ocak-Karabay ve Şahin-Ası (2019) araştırmalarında öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş edebilmek için en çok pozitif sonra sırasıyla reaktif ve proaktif stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin bir davranış ortaya çıkmadan önce önlem almak yerine davranış ortaya çıktıktan sonra cezalandırarak davranışı değiştirmeye çalışmayı tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bayındır (2002) araştırmasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeylerini "orta" olarak belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çok az bir bölümünün öğretme-öğrenme sürecinde "yüksek düzeyde öğretmenlik davranışı gösterdiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçla araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçtan farklıdır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı düşük düzeyde, duygusal emeği orta düzeyde hissettikleri, öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yabancılaşmanın "Güçsüzlük" ve "Kuralsızlık" alt boyutlarının düşük düzeyde olmasına rağmen diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Duygusal emeğin "Samimi davranış" alt boyutunun diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretme

öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının “Reaktif davranış” alt boyutunun ortalaması diğer alt boyutlara göre düşük olsa da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin duygusal emeği, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar üzerinde pozitif bir korelasyona sahipken, örgütsel yabancılaşmanın öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar üzerindeki etkisi ile duygusal emeğin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi olumsuzdur.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin “Güçsüzlük” ve Kuralsızlık” hissini diğerlerinden daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Yöneticiler, öğretmenleri karar verme süreçlerine daha fazla dâhil ederek öğretmenlerin güçsüzlük hissini daha az yaşamalarını sağlayabilirler. Kuralların daha net bir şekilde belirlenip uygulanması öğretmenlerin daha az kuralsızlık hissi yaşamalarını sağlayabilir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının “Reaktif davranış” alt boyutunun ortalaması, diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük olsa da hala yüksek düzeydedir. Öğretmenleri reaktif davranmakla yetinmeyip proaktif bir yaklaşım benimsemeleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını önceden tahmin etmeye çalışmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Gelecekteki araştırmalarda, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları etkileyen faktörler ile ilgili öğrenci, veli ve yöneticilerin algılarının değerlendirip karşılaştırıldığı araştırmalar yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.

## Kaynakça/Reference

- Akbaş, A. ve Bostancı, A. B. (2019), Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 44-63.
- Akyol, Z. ve Garrison, J. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approach to learning. *British Journal of Educational Technology*, 2 (42), 233-250.
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1 (20), 209-229.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslan, H. ve Mert, İ. S. (2019). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (11), 1736-1772.
- Aslanargun, E. (2023). Modernite ve postmodernite arasında türk eğitim yönetiminin açmazları. *Alanyazın (Özel Sayı)*, 21-27.
- Atalay-Mazlum, A. (2019). *Belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar ile ilişkisi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aybatan, K. (2018). *Çalışanların proaktif kişilik özellikleri ile duygu yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 237-281.
- Bağçeçi, B., Başaran, M., Doğan, E. ve Şahin, A. (2020) Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen performansı değerlendirme ölçeği: Bir rubrik çalışması. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2 (1), 232-256.
- Bahadır, F. (2019). *Bir program ögesi olarak eğitim durumları standartlarının belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bakay, G. (2023). Öğretmenlerin yıllık plan, ünite plan, günlük plan hazırlamaktaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55393968/15-76-1-PB-libre.pdf?1514480249=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D%3DOĞRETMENLERIN YILLIK PLAN UNITE PLAN GUN.pdf&Expires=1684002601&Signature=A~FLOqoeQ7ORLcKGSMo30GEACK~iPpqrSVy2w1Ub9pqu3KIEo-L-8qlp2REL-Sq52HQ0TGN4zGmvbtI5WpwEklwQLV184qOjTEEi~AsVmCNq4wcNqRDLP2KbFGTuUC-1SRcx90P63IPv2M2s89SMfrUF4FH3PxFf1wtj1D3PwllDjxTwxg5jwKkAGK4fg~cDS2jxKKkUBs u1oGOnXUodR64Omvzses0qj8EKkWs4NAVCF~khc7iu-g3PGJjyL-L7i8zSUSlmscL1jdKtjKAONTVjUv2GdxSA7clPfu5MgrwBW0L9PjllDmt1yoCyuuG3uJ6DcCao rZggsatC8Piw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55393968/15-76-1-PB-libre.pdf?1514480249=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D%3DOĞRETMENLERIN YILLIK PLAN UNITE PLAN GUN.pdf&Expires=1684002601&Signature=A~FLOqoeQ7ORLcKGSMo30GEACK~iPpqrSVy2w1Ub9pqu3KIEo-L-8qlp2REL-Sq52HQ0TGN4zGmvbtI5WpwEklwQLV184qOjTEEi~AsVmCNq4wcNqRDLP2KbFGTuUC-1SRcx90P63IPv2M2s89SMfrUF4FH3PxFf1wtj1D3PwllDjxTwxg5jwKkAGK4fg~cDS2jxKKkUBs u1oGOnXUodR64Omvzses0qj8EKkWs4NAVCF~khc7iu-g3PGJjyL-L7i8zSUSlmscL1jdKtjKAONTVjUv2GdxSA7clPfu5MgrwBW0L9PjllDmt1yoCyuuG3uJ6DcCao rZggsatC8Piw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) adresinden 02 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2022). Geleceğin eğitimi öğrenme çerçevesi 2030'un eğitime ve eğitim sistemlerine ilişkin öğrettikleri. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Baş, T. (2018). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin öğrenci disiplini üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3 (26), 1229-1238.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beğenirbaş, M. (2015). Psikolojik sermayenin çalışanların duygu gösterimleri ve işe yabancılaşmalarına etkileri: sağlık sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (20), 249-263.
- Beytekin, O., Beytekin, F., Arslan, H., ve Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi. 1. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (6), 308-321.

- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G. A., ve Muros, J. P. (2015). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 5 (100), 1419-1433.
- Brotheridge, C. M. ve Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Education Research*, 1 (51), 115-131.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç-Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Pegem Yayınları.
- Can, A. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi* (9. Baskı b.). PEGEM Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 103-119.
- Cash, A. H., Pas, E. T., O'Brennan, L., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 2 (53), 137-148.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. [Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 124 (27), 13-22.
- Cerit, Y. ve Akgün, N. (2015). Okulun örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4 (23), 1789-1802.
- Chu, K. H. L. ve Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management*, 27 (6) 1181-1191.
- Clunies-Ross, P., Little, E. ve Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 6 (28), 693-710.
- Çelik, C. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, M. ve Atik, S. (2016). Duygusal emek gösteriminin çalışanlar açısından sonuçları: Seyahat acentalarına yönelik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36 (4), 507-521.
- Çelikten, M. (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237.
- Demir, A. H. ve Arabacı, İ. B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12 (23), 1-21.
- Doğan, C. M. (2021). *Devlet okullarında çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinde duygusal emek*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duke, R. D. ve Madsen, C. K. (1991). Proactive versus reactive teaching: Focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (108), 1-14.
- Efendioğlu, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncuoğlu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (19) 1-16.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri Aydın ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Er, O. ve İnce, M. (2019). Duygusal emek ve iş tatmini ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 197 (44), 73-89.

- Ertürk, A., Kara, S. B. ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (16), 1723-1744.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gökçe, F. (2008). Kaliteli eğitim: Kaliteli öğretmen, kaliteli öğretme. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (349), 8-15.
- Gökçe, F. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin gösterdikleri davranışların kaliteli eğitim açısından değerlendirilmesi (Denetçi görüşleri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 415-432.
- Göksoy, S. (2019, July 23-24). *Role-overbehaviors of teachers in schools* [Paper presentation]. 7th Eurasian Conference on Language and Social Sciences Proceedings Book. . Daugavpils, Latvia: ECLSS, 100-114.
- Göksoy, S. & Danışman, Ş. (2018, Kasım 22-25). *Developing the scale of teacher behaviors in teaching-learning process* [Paper presentation]. International Symposium on Contemporary Education and Social Sciences Tam Metin Kitabı. Antalya: ISCESS'18,495-503.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 95-110.
- Grandey, A. A., Chi, N. W. ve Diamond, J. A. (2013). Show me the money! Do financial rewards for performance enhance or undermine the satisfaction from emotional labor? *Personnel Psychology*, 3 (66), 569-612.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 1 (26), 1-26.
- Halıcı-Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 48-64.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart commercialization of human feeling updated with a new preface* (2012 b.). Londra: University of California Press, Ltd.
- Hussein, G. B. (2014). *Teachers' attitudes towards student misbehaviors*. [Yüksek Lisans Tezi, Near East University].
- Hüseyinoğlu, M., ve Ertürk, A. (2018). Örgütsel özdeşleşme, iş tatmini, duygusal emek ve performans arasındaki ilişkiler: Kamu ve özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (18), 63-78.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizim arasındaki ilişkiler*. [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (17), 39-56.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (63), 71-88.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (9), 175-188.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (4), 675-716.
- Kovancı, M. ve Ergen, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmalarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (6), 94-111.
- Köse, G. (2019). *Duygusal emek faktörünün hizmet kalitesi ve işe yabancılaşma üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1994). Beliefs regarding classroom management style: differences between novice and experienced teachers. *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, (s. 1-14). San Antonio, Tx.
- MEB. (2022, 2 3). Mevzuat Bilgi Sistemi. 3 3, 2022 tarihinde T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.57354.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2022, 10 01). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 04 01, 2022 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/baglanti/okullar/index.php?ILKODU=81> adresinden alındı.

- Ocak-Karabay, Ş. ve Şahin-Ası, D. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (5), 87-108.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Rafaeli, A. ve Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in Organizational Behavior*, 1 (11), 1-42.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 46 (3), 171-184.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32 (2), 273-285.
- Seeman, M. (1972). The signals of '68 alienation in pre-crisis France. *American Sociological Review*, 37 (4), 385-402.
- Selimbocalıoğlu, A. (2004, Temmuz 6-9). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Shook, A. C. (2012). A study of preservice educators' dispositions to change behavior management strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 2 (56), 129-136.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 597-608.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı (Anomi ve yabancılaşma)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Türe, E. (2017). *Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ve öğrenme-öğretme sürecine yansımaları*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*, 3 (18), 262-285.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches* 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The Law of the Teaching Profession defines teaching profession as “a specialized profession” that undertakes tasks related to education, training and its related management” (MEB, 2022). Being a profession that requires special expertise implies that the teaching profession needs to have certain characteristics and qualifications (Karataş, 2020). Qualified teachers ensure that students achieve high success by teaching in a way that maximizes their learning potential, contributing to the overall educational level of the country. To create ideal working environments for teachers and to improve the quality of education and societal development, it is crucial to investigate the factors influencing teachers' behaviors in the teaching-learning process.

The teaching-learning process is the dimension in which students' learning occurs. Therefore, teachers' behaviors in this process directly affect students' learning (Ekinci, 2016). The study conducted by Türe (2002) found that in mechanistic school structures where teachers' behaviors are predetermined, there is no opportunity for proactive behaviors in the teaching-learning process. However, in organic school structures, it is possible to exhibit proactive behaviors (Cerit and Akgün, 2015). Celep and Erdoğan (2002) carried out a study in order to examine classroom relationships. They suggested classroom relationships of secondary education students and teachers, it was found that teachers' perceptions were better and more positive compared to student perceptions. The study indicates that teachers' and students' perceptions may differ in the teaching-learning process.

Moreover, another study suggested that the relationship between teachers' five-factor personality traits and proactive behaviors, it was found that all traits significantly predicted teachers' proactive behaviors (Halıcı-Karabatak, 2018). According to Aslanargun's (2023) study evaluating national and international exam results, teachers exhibit ineffective and inefficient teaching practices, and these practices are found to be lacking in accountability. Another previous study has demonstrated that teachers willingly work without complaining despite facing challenges and difficulties, showcasing more than expected roles and behaviors (Göksoy, 2019). Unlike traditional educational approaches, today, it is emphasized that the teacher's role is to guide the student's learning. In contemporary teaching-learning processes, teachers are expected to exhibit behaviors that can be grouped as "Proactive Behavior," "Positive Behavior," and "Reactive Behavior" (Göksoy and Danışman, 2018).

In order to improve the quality of education, the quality of educational organizations needs to be enhanced. The decrease in teachers' positive attitudes and behaviors related to the school can be considered as one of the significant problems of the education system (Korkmaz and Çevik, 2017). It is anticipated that the quality of educational organizations is influenced by organizational alienation.

Organizational alienation, which reduces the efficiency of organizations, can emerge as a result of organizational and managerial factors in educational organizations the profession is completely based upon human and human's behaviours (Eryılmaz, 2010). The sense of organizational alienation among teachers can diminish their motivation and commitment to their jobs. This situation can lead teachers to lose their interest and energy towards students. Lack of motivation can hinder teachers from actively participating in the teaching-learning process and experimenting with new teaching strategies (Aslan, 2008).

Organizational alienation can divert teachers' focus from their jobs and reduce their attention to students. When teachers are preoccupied with a sense of alienation in the workplace, they may not be able to adequately focus on the individual needs of students and their learning processes. This can lead to teachers providing less support to students and not using effective teaching strategies. Furthermore, organizational alienation can negatively affect communication among teachers. Teachers who have difficulty connecting with colleagues may lack collaboration, experience sharing, and professional support. This can make it

challenging for teachers to enhance student-teacher interactions and work more efficiently in the learning process (Emir, 2012).

In recent years, there's been an increasing expectation for employees to be emotionally engaged at work, and in educational organizations where communication is at the forefront and input and output are human-centric, the display of emotional labor is necessary (Doğan, 2019). Educational organizations, being the ones where communication and interaction are most intense, are organizations where emotional labor is experienced intensely.

It is anticipated that the quality of education is influenced by the behaviors of teachers in the teaching-learning process. It is thought that teachers' behaviors in the teaching-learning process are influenced by organizational alienation and emotional labor behaviors. Although there are studies in the literature related to emotional labor and organizational alienation, there are very few studies specifically examining their effects on the teaching-learning process. In this study, an attempt has been made to reveal the relationship between organizational alienation, emotional labor affecting the working conditions of teachers, and their behaviors in the teaching-learning process. The study results can contribute to the creation of policies and programs that encourage collaboration and professional development, improve the education system, enhance the efficiency of teachers, increase teacher motivation, elevate student success, improve school management and policy development, promote collaboration among teachers, and enhance teacher training. Thus, recommendations can be provided to make our education system more effective and sustainable. Exploring the factors influencing teacher behaviors in the teaching-learning process by taking the opinions of all stakeholders in education can contribute to the literature. It can inspire researchers to conduct different studies on other factors influencing teacher behaviors in the teaching-learning process. The main purpose of the study is to reveal the relationships between organizational alienation, emotional labor, and the behaviors in the teaching-learning process based on the views of teachers working in secondary schools.

## 2. METHOD

This study, aiming to reveal the relationships between organizational alienation and emotional labor as independent variables and teacher behaviors in the teaching-learning process as the dependent variable, utilized a correlational survey model. According to the data from the Düzce Provincial Directorate of National Education for the 2022-2023 academic year, a total of 1061 teachers, including 414 in Vocational High Schools, work in 22 secondary education institutions in the central district of Düzce (MEB, 2022). In determining the sample of the study, attention was paid to collecting a sufficient amount of data representing the population from different types of schools, and ensuring that the distribution of demographic characteristics of the participants is representative of the population. The 391 teachers reached constitute 36.85% of the population.

The data collection instruments included a demographic information form, an organizational alienation scale, an emotional labor scale, and a scale measuring teachers' behaviors in the teaching-learning process. The organizational alienation scale, developed by Eryılmaz (2010), consists of sub-dimensions such as "Powerlessness," "Meaninglessness," "Normlessness," "Social-isolation," and "Self-isolation," explaining 45.4% of the scale variance. The scale uses a 5-point Likert scale (Always, Often, Sometimes, Rarely, Never). The reliability analysis after data collection resulted in a Cronbach's Alpha value of 0.95. The emotional labor scale, developed by Chu and Murrmann (2006) and adapted to Turkish by Kırıl (2016), includes sub-dimensions like "Surface Acting," "Genuine Acting," and "Deep Acting," explaining 59% of the scale variance. The scale is prepared in a 7-point Likert scale (Strongly Disagree, Disagree, Partially Disagree, Undecided, Partially Agree, Agree, Strongly Agree). The reliability analysis after data collection resulted in a Cronbach's Alpha value of 0.79. The scale measuring teacher behaviors in the teaching-learning process was developed by Göksoy and Şahin (2018). Its sub-dimensions include "Proactive Behavior," "Positive



Behavior," and "Reactive Behavior," explaining 59.46% of the scale variance. The 5-point Likert scale (Never, Rarely, Occasionally, Often, Always) was used for this scale. The reliability analysis after data collection resulted in a Cronbach's Alpha value of 0.89.

The data of the study were analyzed using the SPSS program. In data analysis, normality tests were initially conducted. Skewness and kurtosis values within the  $\pm 1.96$  range are considered to indicate normal distribution (Can, 2020). Descriptive statistics were performed for data assumed to have a normal distribution, and Pearson correlation analysis was conducted to determine the level of prediction between organizational alienation, emotional labor, and teacher behaviors in the teaching-learning process.

### 3. FINDINGS

Statistically significant and negatively moderate or low-level relationships were identified between all sub-dimensions of teachers' organizational alienation and all sub-dimensions of behaviors in the teaching-learning process.

There was no statistically significant relationship between the "deep acting" sub-dimension of emotional labor and all sub-dimensions of organizational alienation. However, statistically significant and negatively moderate or low-level relationships were found between the "surface acting" and "genuine acting" sub-dimensions of emotional labor and all sub-dimensions of organizational alienation.

Statistically significant and negatively moderate or low-level relationships were identified between all sub-dimensions of teachers' behaviors in the teaching-learning process and all sub-dimensions of organizational alienation.

These findings indicate that organizational alienation has a negative impact on teacher behaviors and, consequently, student achievement. The impact of organizational alienation on teacher behaviors and the teaching-learning process appears to be more pronounced than the impact of emotional labor.

### 4. DISCUSSION AND RESULTS

The perception of teachers having a low level of organizational alienation is generally a sign of a positive workplace environment. This situation is associated with teachers feeling commitment and satisfaction in their jobs, understanding the purpose and value of their work, and being aware of their roles and responsibilities within the organization. Additionally, a low level of organizational alienation enables teachers to have a strong connection with their organizations and be resistant to organizational changes. Increased commitment to their jobs results in lower turnover rates, higher job performance, and more positive outcomes for the success of their organizations. However, the high levels of powerlessness and normlessness compared to other sub-dimensions indicate that teachers express feelings of uncertainty and unpredictability in their jobs. This suggests that teachers may lack a clear understanding of their jobs and a sense of control, potentially hindering their efficiency and effectiveness in their work. The lowest score in the sub-dimension of meaninglessness indicates that teachers find meaning in their work and have a sense of purpose. This suggests that teachers love their jobs and believe that their activities contribute to students' learning experiences.

The moderate level of emotional labor among teachers shows that they are partially successful in expressing their emotional efforts and establishing emotional connections with their students. The high level of the sincere behavior sub-dimension suggests that teachers form genuine relationships with their students and exert intense emotional effort to maintain these relationships. This situation may assist teachers in establishing emotional connections with students and contributing to the students' learning process. Considering all of this, it seems that the moderate level of the surface acting sub-dimension signifies that teachers sometimes suppress or display their emotional reactions on the surface. This circumstance may lead to inadequacies in teachers' relationships with students. The moderate level of the deep acting sub-dimension highlights that teachers express their emotional efforts deeply and make an effort to understand the needs of their students. However, the moderate level of this sub-dimension that

the efforts of teachers are limited, and there is room for further development in their relationships with students.

In view of all that has been mentioned so far, the moderate level of behavior in the teaching-learning process. This result demonstrates that teachers act effectively in the classroom and contribute to students' learning. The slightly lower average of the reactive behavior sub-dimension compared to other sub-dimensions suggests that teachers may be more reactive in certain situations, but overall, they exhibit positive and proactive behaviors. These findings reveal that teachers support their students' learning by using positive and pre-planned strategies, adopting a proactive approach to potential issues, and considering the needs of students before resorting to a reactive approach.

The findings show teachers experience a low level of organizational alienation, a moderate level of emotional labor, and exhibit high levels of behavior in the teaching-learning process. Although the "Powerlessness" and "Normlessness" sub-dimensions of organizational alienation are at a low level, they have higher averages than other sub-dimensions. The "Genuine Acting" sub-dimension of emotional labor has a higher average than other sub-dimensions. While the average of the "Reactive behavior" sub-dimension of teacher behavior in the teaching-learning process is lower compared to other sub-dimensions, it is still at a high level. According to the results of the study, teachers' emotional labor has a positive correlation with their behavior in the teaching-learning process. However, the impact of organizational alienation on behavior in the teaching-learning process and the impact of emotional labor on organizational alienation are negative.

The analysis shows that teachers experience a higher sense of "Powerlessness" and "Normlessness" compared to others. Managers can reduce teachers' sense of powerlessness by involving them more in decision-making processes. Clearer definition and implementation of rules can help reduce teachers' sense of normlessness. Although the average of the "Reactive behavior" sub-dimension of teacher behavior in the teaching-learning process is slightly lower compared to other sub-dimensions, it is still at a high level. Efforts can be made to encourage teachers to adopt a proactive approach rather than settling for reactive behavior, aiming to anticipate the needs of their students in advance. In future study, evaluating and comparing the perceptions of students, parents, and administrators regarding factors influencing behaviors in the teaching-learning process could contribute to the literature.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 155813

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmanın iki yazar da eşit katkı oranına sahiptir.

1. yazarın katkı oranı %50,
2. yazarın da katkı oranı %50'dir.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

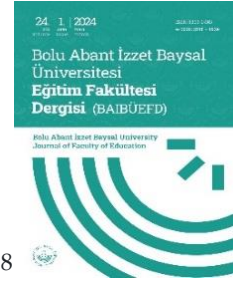
Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 363–388. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1319018>



### Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi

Research on the Self-efficacy Beliefs of Teachers Working in Anatolian Highschools Towards Implementing the Constructive Approach

Kadir GÜVEN<sup>1</sup> , Esmâ GENÇ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 23.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasında en önemli rollerden birini öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenlerin bu rollerini yerine getirirken dikkate alınacak özelliklerinden biri ise öz-yeterlik inançlarıdır. Öz-yeterlik inancının öğrenme ortamlarındaki uygulamalara etkisinin öneminden hareketle, araştırmada öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar da incelenmiştir. Karma desende tasarlanan araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, evrende yer alan okullar, Merkezi Sınav Puanı yüzdelik dilimlerine göre homojen alt gruplara ayrılmıştır. Belirlenen alt tabakalardan örneklem seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek örneklemin temsil gücü garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da aynı grup ile çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu da, nicel boyut kapsamında örnekleme alınan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında veriler, Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (YÖİÖ) ile toplanmıştır. Nitel kısımda ise öğretmenlerin yapılandırıcı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforlar belirlenerek üst ve alt öz-yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Nicel verilerin analizinde çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmış; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin ölçek puanları kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşırken, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, 10 farklı kategori altında üretilen toplam 73 geçerli metafor incelenmiştir. Öz-yeterlik düzeyleri açısından alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforlara ilişkin kategoriler arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırıcılık, Öz-Yeterlik İnancı, Öğretmen, Metafor

&

**Abstract:** Teachers play one of the most important roles in the implementation of the constructivist approach. Considering the importance of the effect of self-efficacy belief on practices in learning environments, it was aimed to determine the levels of teachers' self-efficacy beliefs towards implementing the constructivist approach in the study. The metaphors created by the teachers were also examined. The population of the research designed in mixed design consists of teachers working in Anatolian high schools in Istanbul. In selecting the sample of the study, stratified sampling method was used. In the study, the schools in the population were divided into homogeneous subgroups according to the percentiles of the Central Examination Score. Samples from the determined sub-strata were selected by random sampling method. In the qualitative dimension of the research, the same group was studied. In the quantitative part of the study, the data were collected with the Teachers' Self-Efficacy Belief Scale for Implementing the Constructivist Approach. In the qualitative part, the metaphors of the teachers regarding the constructivist understanding were determined. Multiple analysis of variance (MANOVA) was used in the analysis of quantitative data; qualitative data were analyzed by content analysis method. The results revealed that teachers' self-efficacy belief levels towards implementing the constructivist approach are high. While the scale scores of the teachers differed significantly according to the variable of seniority, they did not show a significant difference according to the variables of branch and education level. In the qualitative dimension of the research, a total of 73 valid metaphors produced under 10 different categories were examined. The results were discussed in the light of the literature and suggestions were developed for researchers and practitioners.

**Keywords:** Constructivism, Self-Efficacy Belief, Teacher, Metaphor

**Atıf/Cite as:** Güven, K., ve Genç, E. (2024). Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 363-388. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1319018](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1319018)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 22-25 Haziran 2022 tarihinde düzenlenen IX. EJER Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sorumlu Yazar: Kadir Güven, TC Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, [kadirg07@hotmail.com](mailto:kadirg07@hotmail.com), ORCID: 0009-0009-1738-5844

2 Doç. Dr. Esmâ Genç, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Dalı, [esma.genç@marmara.edu.tr](mailto:esma.genç@marmara.edu.tr), ORCID: 0000-0002-7180-6066

## 1. GİRİŞ

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim, öğrenenlerin bu değişime uyum sağlayabilecek niteliklere sahip olması yönündeki beklentiyi daha belirgin hale getirmektedir. Sözü edilen beklentinin gerçekleştirilmesinde bireye özgü özellikleri dikkate almayan geleneksel eğitim anlayışının birey ve toplumun gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı ise tartışılmakta olan bir boyuttur. Pasif ve kontrolcü bir eğitim yapısı üzerine kurgulanmış geleneksel öğrenme anlayışının bireyin demokratik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz görüldüğü, öğrencilerin yaratıcı ve bağımsız düşünme becerisi kazanmasına, öz-yeterliliğini geliştirmesine izin vermeyerek onları bağımlı, edilgen ve sorgulamayan bir zihinsel yapı oluşumuna sürüklediği vurgulanmaktadır (Marlowe & Page, 1998).

İfade edilen çerçevede, bilginin kişiye özgü olarak oluşturulması ve yorumlanarak düzenlenmesi ile ilgili bir bakış açısı olan yapılandırmacı yaklaşım (Windschitl, 1999), günümüzün öğretmen ve öğrencilerden beklentilerini karşılamada önemli bir yol olarak görünmektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonu artar ve sosyal-duygusal gelişimleri desteklenir. Bununla birlikte ilgi alanlarını takip etme şansını da yakalarlar (Brooks & Brooks, 1999). Ayrıca bu tür ortamlar, öğrenenlere aktif bir rol üstlenme fırsatı sunarak, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesine ve dolayısıyla karar alma ve planlı davranma becerilerinin gelişmesine olanak sağlar. Sorgulama, araştırma ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri aktifleştirerek günlük yaşamda karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilmede öğrencilere deneyim ve öngörü kazandırır (Cırık vd., 2015).

Yapılandırmacı yaklaşım ülkemiz eğitim sistemi içinde 2005 yılından itibaren eğitimsel bir dönüşümü gerçekleştirmek üzere işe koşulmuş ve süreç içerisinde ivme kazandırılmaya çalışılmasının nihayetinde 2018 yılında açıklanan “2023 Eğitim Vizyonu” ile daha somut bir çerçevede belirginleştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak anlayışın değişmesiyle beklenen dönüşümün gerçekleşmesi ve eğitim ortamlarında istenilen düzeyde etkisini gösterebilmesi için eğitimin içinde yer alan paydaşların tümünün yapılandırmacılığın gereklerini içselleştirerek kendi etki alanına yansıtması beklenmektedir. Geleneksel anlayışta bilginin kaynağı konumunda olan, bilgiyi aktaran rolündeki öğretmen sürecin merkezinde yer alırken, yapılandırmacı yaklaşımda odak noktası öğrencilerdir. Öğretmenler ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde üst düzey zihinsel becerileri etkili kullanabilmeleri ve aktif yaşantılar sağlayabilmeleri için rehberlik etme görevini üstlenirler. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında en önemli rol, öğretmenlere düşmektedir. Brooks ve Brooks da (1999) benzer bir şekilde yapılandırmacı anlayışın kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu aktif şekilde üstlenen öğrencilerle beraber öğretmenin de sorumluluklarını artırdığının altını çizer ve öğretmenin sınıfındaki bireysel farklılıklara özen göstererek, düşünce ve soruların rahatlıkla ifade edildiği bir öğrenme ortamında uygun öğrenme etkinlikleri tasarlamakla yükümlü olduğunu vurgular.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde üstlendiği rol ve sorumlulukları yerine getirmelerini etkileyen değişkenlerden biri ise öz-yeterlilik kavramıdır. Bandura (1977) öz-yeterliliği; bireyin, bir performansı göstermek için gerekenleri planlayarak bu durumun üstesinden başarılı bir şekilde gelebilme kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inancı ise bir öğretmenin öğrencilerine gerekli bilgi ve becerileri kazandırabilme, öğrenme sürecini etkili ve verimli şekilde yönetebilme adına gereksinim duyacağı gayreti gösterebileceğine ve bunu başarabileceğine dair kendine duyduğu güvene işaret eder (Bandura, 1997). Öğretmenlerin belli bir durum karşısında öğretim durumlarını kullanabilme düzeylerine ilişkin bireysel inançları (Gavora, 2011) olarak da tanımlanan öğretmen öz-yeterlilik inancı; öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye teşvik etme yeteneklerine olan güvenleri (Hoy, 2000), motivasyonu düşük ve zor öğrencilerin bile öğrenmelerini etkileyebileceklerine olan inançları (Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, 2001) olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretimin etkililiğinin sağlanmasında da oldukça önemli bir değişkendir (Guskey, 1987; Pajares, 1996). Yüksek öz-yeterlilik inançlarına sahip olan öğretmenlerin yeni fikirlere açık, farklı yöntemleri uygulamaya daha istekli oldukları (Guskey, 1988) ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmesine

yönelik daha fazla çaba gösterdiği ve ders başarılarının artması için daha fazla zaman ayırdığı (Bandura, 1997), öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan bir öğretim ortamı oluşturmada etkili olduğu (Bandura, 1995) belirtilmektedir. Ayrıca, bu öğretmenler öğrencilerine kendi deneyimleri doğrultusunda rehberlik ederek öğrenmenin kontrolünü ve sorumluluğunu alabilmeleri için öğrencilerini geliştirirler (Pajares, 1997; Ross, 1995). Bireylerin öz-yeterliklerine ilişkin algılarının, davranışlarının şekillenmesine ve yaşantılarına yön vermede önemli bir role sahip olduğu (Bandura, 2001) düşüncesinden hareketle, etkili bir öğretimin sağlanmasında öğretmen öz-yeterlik inancının temel etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda ulusal ve uluslararası alan yazında öğretmenlerin öz-yeterlik inancını ele alan araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ulusal alanyazında öz-yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik (Eskici, 2013; Kasapoğlu & Duban, 2012; Kaya, 2013; Özenç, 2009) araştırmalar olduğu gibi, öz-yeterliğin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yapılan okulun yerleşim yeri (sosyoekonomik vb.) ve okulun sunduğu öğretimsel açıdan olanaklar gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ele alan (Aykan, 2014; Çayak, 2014; Çınar, 2019; Eskici, 2013; Kasapoğlu & Duban, 2012; Kaya, 2013; Özenç, 2009) çalışmalar da bulunmaktadır. Bunların yanında; öz-yeterlik inancını öğretim uygulamaları bağlamında inceleyen çalışmaların (Aşkar & Umay, 2001; Bümen & Ercan Özaydın, 2013; Çayak, 2014; Çolak & Yabaş, 2017; Eskici, 2013; Karadağ vd., 2008; Koç, 2013; Üredi, 2017) yapıldığı da eklenmelidir. Uluslararası alanyazında da öğretmen öz-yeterliğinin; öğrenci başarısı (Allinder, 1995; Gibson & Dembo, 1984; Ross, 1998), öğrenme sürecine yönelik plan yapma ve öğretme isteği (Allinder, 1994; Pajares, 1996) ile eğitim alanındaki yeni uygulamaların öğrenme sürecine etkisi (Guskey, 1988; Hoy & Spero, 2005) gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar, öğretmen öz-yeterliğinin öğretim ile ilgili değişkenlerle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Ross (1995, 1998) öğretmen yeterliği üzerine yapılan araştırmaları incelediği çalışmada, öğretmenlerin yeterlik duygusu ile öğretmen davranışları arasındaki potansiyel bağlantıları ayrıntılı şekilde ortaya çıkarmıştır. Pajares de (1996) öz-yeterlik inançları ile ilgili araştırmaları incelediği çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretime dönük kararları, planları ve sınıf içi uygulamaları arasında yüksek bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Guangbao ve Timothy (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada ise öğretmenlerin yapılandırıcılık ve sınıf iklimi inançlarının, öğretim, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusundaki öz-yeterlikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Buradan hareketle, öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik yüksek bir öz-yeterlik inancına sahip olmalarının, yapılandırıcı ortamların oluşturulmasında önemli olduğu söylenebilir. Yukarıda belirtilen ilgili alan yazın ve araştırmalar çerçevesinde öğretmen öz-yeterliğinin önemi üzerine yapılan vurgular, özellikle öğretmenlerin, öğretim programı reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadıkları ve inançlarının sınıf uygulamalarını etkilediğine yönelik perspektif (Cansız & Cansız, 2019) içinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ülkemizdeki eğitimsel dönüşümün sağlanmasında ön plana çıkan yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesinin önemini altını çizmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeylerini belirleyerek üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri nedir?

- 2- Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri; kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri; branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın nitel kısmında aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- 5- Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 6- Üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin oluşturdukları metaforların ait olduğu kavramsal kategoriler farklılık göstermekte midir?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Çalışmada yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının, yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasında önemli olduğu düşüncesiyle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin oluşturdukları metaforlar da incelenmiştir. Metaforların işlevi, “anlamak” olduğundan; eğitim süreçleri ile ilgili düşüncelerin özünün anlaşılmasında, önemli araçlar olarak görülmektedir (Woon & Ho, 2005). Botha (2009) metafor incelemelerinin, öğretmenlerin öğretim eylemlerinin kalitesini belirlemeye ve eğitim politikaları üretmeye katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma dair metaforların belirlenmesinin, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı nasıl algıladığının, ne düzeyde sınıf içi öğrenme süreçlerine yansıtılabildiğinin ve kendilerini ne denli yeterli gördüğünün betimlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Özetle araştırma ile öğretmenlerimizin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamadaki öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi yoluyla mevcut duruma ilişkin bir perspektif oluşturulmasının ve edinilen bulgular ışığında bu algılarını yükseltmek için çözüm önerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Araştırmanın, yapılandırmacı öğrenme ortamların oluşturulmasına yönelik adımlar atılması açısından da tetikleyici bir rol üstlenebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmanın nicel sonuçlarının nitel boyutla desteklenerek açıklanmaya çalışılmasının, durumun betimlenebilmesine daha somut bir katkı sağlayabileceği düşüncesi de araştırmanın önemini göstermektedir. Araştırma, Merkezi Sınav Puanına göre öğrenci alan liselerde yürütülmüştür. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı ortamlar oluşturmadaki öz-yeterlik algılarının belirlenmesinin, yapılacak mesleki gelişim faaliyetlerinin kapsamının belirlenmesine yönelik bir çerçeve sunması, yapılandırmacı ortam oluşturmaya yönelik öğretmen davranışlarının daha iyi anlaşılması ve tartışılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak çalışma, alanyazına sağlayacağı katkı ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara bir çerçeve sunması açısından da önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu desen, nitel ve nicel verilerin toplanarak, iki desenin birlikte kullanıldığı bir yöntemdir (Frankel vd., 2012). Bu kapsamda sıralı açıklayıcı tasarım (NİCEL→nitel) modeli kullanılmıştır. Öncelikle nicel verilerin elde edildiği bu modelde, nicel verileri irdeleyerek özde yer alan anlamları açığa çıkarma amacıyla nitel veriler toplanır. Analiz edilen veriler, araştırma sonucuna birlikte ışık tutarlar (Creswell, 2012).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan 80 Anadolu lisesinde Fen Bilimleri, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler branşlarında görev yapmakta olan toplam 2085 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme büyüklüğü, 2085 kişilik evrende en az 325 olacak şekilde hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Evreni temsil eden

örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme için araştırma probleminde etkisi olduğu düşünülen bir bağımlı değişkene göre homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu düşünceden hareketle çalışmada, evrende yer alan okullar, Merkezi Sınav Puanı yüzdelik dilimlerine göre homojen alt gruplara ayrılmıştır. Belirlenen alt tabakalardan örneklemler seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek örneklemin temsil gücü garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Evrendeki liselerden, %0-5 arasında yüzdelik dilime sahip olanlar 1. grup, %6-10 arasında yüzdelik dilime sahip olanlar 2. grup, %11 ve daha yüksek yüzdelik dilimde yer alan liseler ise 3. grup olarak tabakalanmıştır. Buna göre 1.grupta 25 okul, 2. grupta 40 okul ve 3. grupta 15 okul olacak şekilde, evrendeki 80 okul listelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Örneklem büyüklüğü için yeterli olan sayıya ulaşmak için her tabaka (grup) içerisinde seçilmesi gereken okul sayısı, tabakaların temsil edilme oranı hesaplanarak belirlenmiş, her tabakadan örnekleme girecek okullar, kendi grupları içerisinde basit seçkisiz yöntemle kura çekilerek ve çekilen okul tekrar torbanın içine konulup olasılığın her okul için eşit kalmasını sağlayacak biçimde tekrar kuraya girmesi yoluyla elde edilmiştir. Böylece 1.grupta 6 okul, 2. grupta 10 okul ve 3. grupta 4 okul olmak üzere 20 okul belirlenmiş ve bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, yaşanan pandemi nedeniyle öğretmenlere ulaşılmakta zorluk çekilmesine rağmen tüm okullara erişim sağlanmıştır. Ancak çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerin bazıları envanterde çok fazla cevaplanmamış madde bırakmış ya da aynı maddeye birden fazla cevap vermiştir. Bu nedenle bu öğretmenlerden toplanan veriler analiz dışı tutulmuştur. Eleme işlemi sonucunda sağlıklı veri elde edilen 250 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda da aynı grup ile çalışılmıştır. Dolayısı ile araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu, nicel boyut kapsamında örnekleme alınan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden araştırmanın nitel boyutu kapsamında metafor oluşturmaları istenmiş, bu örneklem içinde geçerli metafor üreten öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1.***Öğretmenlere Ait Özellikler*

	Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın		134	53,6
	Erkek		116	46,4
Kıdem	0-10 yıl	0-5 yıl	14	5,6
		6-10 yıl	29	11,6
	11-20 yıl	11-15 yıl	32	12,8
		16-20 yıl	35	14,0
	21 yıl ve üstü		140	56,0
Eğitim Durumu	Lisans		173	69,2
	Lisansüstü	Yüksek Lisans	74	29,6
		Doktora	3	1,2
	Türk Dili ve Edebiyatı		58	23,2
Branş	Matematik		59	23,6
	Sosyal Bilimler	Tarih	23	9,2
		Coğrafya	17	6,8
		Felsefe	20	8,0
	Fen Bilimleri	Fizik	28	11,2
		Kimya	26	10,4
		Biyoloji	19	7,6
<b>Toplam</b>			250	100

Tablo 1'e göre katılımcıların %53,6'sı (n=134) kadın, %46,4'ü (n=116) erkektir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümünün (%56) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, %30,8'inin (n=77) lisansüstü eğitim yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde; katılımcıların %47,2'sinin (n=118) sözel branşlardan, %52,8'nin (n=132) sayısal branşlardan olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği, Metafor Belirleme Formu kullanılmıştır. Belirtilen araçlar, 2020-2021 Öğretim Yılı Bahar dönemi içinde iki aylık bir süre içinde uygulanmıştır. Tüm veri toplama araçları bir set olarak hazırlanmış ve örneklem grubunda yer alan öğretmenlere birlikte verilmiştir. Örneklemde yer alan okulların hepsine araştırmacı tarafından ulaşılmıştır. İlgili ölçme araçları uygulanmadan önce, öğretmenlere araştırma konusu ve süreci ile ilgili bilgi verilmiş ve bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama için 30 dakika süre verilmiştir. Araştırmacı, pandemi ya da dersi olmaması nedeniyle okulda bulunmayan öğretmenlerin istedikleri zaman diliminde doldurabilmeleri için veri toplama formlarını okul müdürlerine teslim etmiştir. Araştırmacı haftalık olarak okul müdürü ile iletişime geçerek öğretmenlerin araştırmaya katılım durumu hakkında bilgi almıştır. Ancak öğretmenlerden bazıları araştırmaya katılmak istememiş, bazı öğretmenler ise pandemi süreci nedeniyle ölçme araçlarını teslim etmemiştir. Bu nedenle 290 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin bir kısmının envanteri sağlıklı bir şekilde doldurmadıkları, envanteri dolduran öğretmenlerin bazılarının ise Metafor Belirleme Formunu doldurmadıkları görülmüştür. Veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Formda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve branş değişkenlerine ilişkin durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

### 2.3.2. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan ölçek, Eskici ve Özen (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 29 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır ve beşli likert formunda düzenlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir yapı çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile yapının doğruluğu sınanmıştır. Uyum indeksleri  $X^2/df= 2,96$ ,  $TLI= 0,92$ ,  $CFI= 0,92$  olarak hesaplanmış ve ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Oluşan dört boyutlu yapıda boyutlar “rehberlik etme”, “öğrenciyi aktifleştirme”, “düşünmeye teşvik” ve “alternatif değerlendirme” olarak sıralanmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında, incelenen madde toplam korelasyonları tüm maddeler için, 0,60 ile 0,77 ( $p<0,01$ ) arasında değişmektedir. Cronbach alfa değeri ölçeğin tümü için 0,93, boyutları içinse 0,78-0,82 arasında hesaplanmıştır (Eskici & Özen, 2013). Bu çalışmada da Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Boyutlar için Cronbach alfa değerleri 0,82-0,85 arasında değişmekte iken, toplam puanı için ise 0,95 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. Metafor Belirleme Formu

Öğretmenlerin yapılandırıcı anlayışa ilişkin metaforlarını ve metaforlara ilişkin açıklamalarını yazmaları için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan formdur. Form, metafor oluşturmaya yönelik kaynaklar (Botha, 2009; Saban, 2009; Woon & Ho, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2005) incelenerek hazırlanmıştır. Form hazırlandıktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim ile Türkçe alanlarından birer uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanan formda, öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım kavramına yönelik ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak için, “Yapılandırıcı yaklaşım ..... gibidir; çünkü .....” şeklinde yarı yapılandırılmış bir cümlenin tamamlanması istenmiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olarak ayrı ayrı açıklanmıştır.

### 2.4.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın birinci alt probleminden edinilen bulguların analizinde öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada diğer alt problemlerin analizinde Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA analizi yapılabilmesi için öncelikle gerekli varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu amaçla dağılımın normalliği, bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği incelenmiştir (Büyüköztürk, 2020). Normallik varsayımlarının karşılandığını test etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi sonuçları, YÖİÖ' den alınan toplam puanların normal dağılıma uygunluğunu ispatlamıştır ( $p=0,20$ ,  $p>0,05$ ). Ancak elde edilen sonuçlar, ölçek alt boyutları için normal dağılım özelliğini karşılamadığını göstermiştir ( $p=0,00$ ,  $p<0,05$ ). Bu nedenle alt boyut puanları için normalliğin belirlenmesinde, kullanılan iki diğer yol olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması ve Q-Q Plot grafikleri kullanılması yoluna gidilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hem toplam puan hem de ölçek alt boyutlarında 1.96'dan küçük bir değere sahip olması (Harrington, 2009) ve grafiklerde noktaların 45 derecelik doğrudan ya da yakın bir durumda görünmesi (Büyüköztürk, 2020) normalliğin sağlandığına işaret etmektedir. Bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişki saçılma diyagramı ile incelenmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Kovaryans matrislerinin eşitliğini belirlemede Box's M testi, varyansların eşitliğini belirlemede ise gruplara ait Levene testi sonuçları incelenmiştir. YÖİÖ alt

boyutlarının eğitim durumu, kıdem ve branş değişkenlerine göre elde edilen Box's M test sonuçları kovaryans matrisleri arasında anlamlı fark olmadığını ( $p_{\text{eğitim}}=0,443$ ;  $p_{\text{kıdem}}=0,241$ ;  $p_{\text{branş}}=0,114$ ;  $p>0,05$ ) göstermektedir. Gruplara ait Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu görülmüştür ( $p>0,05$ ). Araştırmanın nicel verileri SPSS 23 programıyla çözümlenmiştir.

#### 2.4.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmada katılımcıların oluşturdukları metaforlar, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verilerin belirlenen kod ve kategoriler kapsamında bir araya getirilmesi ve anlaşılır şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda, katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi sürecinde Kılcan (2021), Saban (2009), Ekici ve Kurt (2014) tarafından ifade edilen metafor analizi aşamalarından yararlanılarak oluşturulan adımlar izlenmiştir. Buna göre analiz süreci adımları aşağıda sunulmuştur.

(1) *Kodlama ve açıklama aşaması*: Bu aşamada, önce tüm formlar numaralandırılmış ve metaforların net bir şekilde ifade edilip edilmediği açısından ön incelemeye alınmıştır. Bu ön inceleme sonucunda Kılcan'ın (2021) belirttiği gibi metaforun yer aldığı ancak gerekçesinin yer almadığı 14 form, metaforun yer almadığı ancak gerekçenin yer aldığı 72 form ve 91 boş form elenmiştir. Kalan 73 form tekrar numaralandırılmış ve bu formlar üzerinden analize devam edilmiştir.

(2) *Kategori geliştirme aşaması*: Bu aşamada üretilen metaforlar, metaforun gerekçesini belirten “çünkü” ifadesi ile değerlendirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu süreçte Excell programından yararlanılmıştır. Bu aşamada araştırmacı tarafından 10 farklı kategori oluşturulmuştur.

(3) *Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması*: Oluşturulan metaforların kavramsal kategorileri temsil edip etmediğinin belirlenmesi için metafor analizi konusunda daha önce çalışmış olan Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanından metaforları gerekçeleriyle birlikte değerlendirilerek kavramsal kategoriler oluşturması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek oluşturulan kategorileri karşılaştırmış ve veri analizinin güvenilirliği kapsamında uyum yüzdesi %93 (Miles ve Huberman, 1994) olarak hesaplanmıştır. Sonrasında uzmanlar bir araya gelerek; uyumsuzluk olan kategorileri tekrar incelemiş ve ortak bir kodlamaya karar vermişlerdir. Ayrıca oluşturulan kategoriler iki hafta sonra tekrar incelenmiş ve araştırmacılar tarafından aynı şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla öğretmenlerin metafor ve açıklamalarından doğrudan alıntılar yolu ile örnekler sunulmuştur.

(4) *Verilerin frekans ve yüzdelerinin alınarak tablolaştırılması*: Araştırmada yer alan metaforların kullanım sıklığı hesaplanarak frekans ve yüzdeleri içeren tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca, araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında üst ve alt öz-yeterlik düzeylerindeki öğretmenlerin geliştirdikleri metaforları ve metaforların kategorik olarak dağılımını belirlemek için YÖİÖ' den alınan toplam puanlara ilişkin standart sapma ( $ss=0,49$ ) değeri kullanılmıştır. Buna göre, üst ve alt öz-yeterlik düzeyini belirlemek için 2 standart sapma ( $2ss=0,98$ ) değeri temel alınarak minimum puandan başlayarak puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre, 0-3,56 arası alt düzey öz-yeterlik, 3,57-4,55 arası orta düzey öz-yeterlik, 4,56-5,00 arası üst düzey öz-yeterlik olarak kabul edilmiştir.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri İlimler Araştırma ve Yayın etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 60750483-050.01.99-13256

### 3. BULGULAR

#### Araştırmanın Nicel Kısmı Kapsamındaki Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi için YÖİÖ maddelerinin ve boyutlarının aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*YÖİÖ Maddeleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Maddeler	$\bar{X}$	ss
1.Öğrencilerin analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada	4,14	0,71
2.Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	4,26	0,68
3.Öğrencileri devinişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları kullanmada	3,58	1,03
4.Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	4,16	0,76
5.Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	4,25	0,74
6.Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	4,08	0,78
7.Öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını uygulamada	4,00	0,85
8.Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	4,54	0,57
9.Öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları kullanmada	3,82	0,91
10.Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	4,02	0,78
11.Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	4,20	0,75
12.Öğrencilerin bilgilerinin yapılandırılmalarında onlara rehberlik etmede	4,20	0,73
13.Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	4,14	0,71
14.Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	4,07	0,72
15.Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	4,21	0,72
16.Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	4,13	0,75
17.Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltmede	4,23	0,69
18.Ölçme araçlarını öğrenmeyi destekleme amaçlı kullanmada	4,13	0,76
19.Kullandığım ölçme araçlarıyla öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	3,95	0,85
20.Öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	4,12	0,71
21.Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	3,94	0,80
22.Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	4,17	0,68
23.Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	4,29	0,70
24.Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	4,34	0,70
25.Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	4,12	0,78
26.Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	4,22	0,72

**Tablo 2. Devamı**

YÖİÖ Maddeleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	$\bar{X}$	ss
28.Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	4,24	0,65
29.Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	4,14	0,74

Tablo 2'ye göre, aritmetik ortalama değerleri 3,58-4,54 arasında bulunmaktadır. En yüksek ve en düşük aritmetik ortalamalar "sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurma" ( $\bar{X}$  =4,54), "ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği, vb.) kullanma" ( $\bar{X}$  =3,58) olarak görülmektedir.

**Tablo 3.**

YÖİÖ Toplam Puan ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Rehberlik etme	250	4,17	0,50
Öğrenciyi Aktifleştirme	250	4,25	0,49
Düşünmeye Teşvik	250	4,13	0,51
Alternatif Değerlendirme	250	3,88	0,69
YÖİÖ	250	4,14	0,49

Tablo 3'e göre; en yüksek ortalama "öğrenciyi aktifleştirme" ( $\bar{X}$ =4,25), en düşük ortalama "alternatif değerlendirme" ( $\bar{X}$ =3,88) olarak görülmektedir. Toplam puanların ortalaması 4,14 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri kapsamında YÖİÖ toplam puanları ve ölçek alt boyut puanları, kıdem, eğitim durumu, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? problemine cevap bulmak için MANOVA analizi yapılmıştır. Analiz kapsamında önce değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

Kıdem, Eğitim Durumu ve Branş Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		Rehberlik etme		Öğrenciyi aktifleştirme		Düşünmeye teşvik		Alternatif değerlendirme		YÖİÖ		N
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	
Kıdem	0-10	4,11	0,46	4,15	0,49	4,12	0,50	3,80	0,70	4,09	0,48	43
	11-20	4,03	0,43	4,13	0,43	4,02	0,45	3,85	0,61	4,02	0,41	67
	21-30	4,26	0,52	4,34	0,51	4,19	0,53	3,91	0,73	4,21	0,51	140
	Toplam	4,17	0,50	4,25	0,49	4,13	0,51	3,88	0,69	4,14	0,49	250
Eğitim Durumu	Lisans	4,16	0,48	4,24	0,48	4,12	0,49	3,88	0,66	4,13	0,46	173
	Lisansüstü	4,19	0,53	4,28	0,52	4,16	0,55	3,86	0,78	4,15	0,54	77
	Toplam	4,17	0,50	4,25	0,49	4,13	0,51	3,88	0,69	4,14	0,49	250
	TDE	4,17	0,44	4,23	0,55	4,11	0,50	3,86	0,76	4,12	0,49	58
Branş	Sosyal Bilimler	4,12	0,52	4,20	0,50	4,02	0,51	3,74	0,67	4,06	0,49	60
	Matematik	4,13	0,51	4,24	0,47	4,20	0,48	3,93	0,61	4,14	0,46	59
	Fen Bilimleri	4,25	0,51	4,33	0,46	4,19	0,53	3,95	0,72	4,20	0,50	73
	Toplam	4,17	0,50	4,25	0,49	4,13	0,51	3,88	0,69	4,14	0,49	250

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam puanlarında kıdem değişkeni açısından 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre; branş değişkeni için ise sayısal branştaki öğretmenlerin sözel branştaki öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkeni açısından alternatif değerlendirme alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin YÖİÖ boyutları üzerinde bu değişkenlerin etkisini belirlemek için veriler MANOVA ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 5'e sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Kıdem, Eğitim Durumu ve Branş Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin YÖİÖ puanlarına ait MANOVA sonuçları*

Etki	Wilks' Lambda	F	sd	Hata	p	ηp2
Kıdem	0,89	2,90	10,00	486,00	0,02	0,06
Eğitim Durumu	0,99	0,39	5,00	244,00	0,85	0,00
Branş	0,93	1,11	15,00	668,00	0,33	0,02

Tablo 5. incelendiğinde öğretmenlerin YÖİÖ puanlarının eğitim durumu [Wilk's  $\Lambda = 0,992$ ,  $F(5,244)=4,36$ ;  $p=0,855$ ;  $p > 0,05$ ] ve branş [Wilk's  $\Lambda = 0,934$ ,  $F(15,668)=1,11$ ,  $p=0,338$ ;  $p > 0,05$ ] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, kıdem [Wilk's  $\Lambda = .890$ ,  $F(10,486)=2,90$ ,  $p=.002$ ;  $p < 0,05$ ] değişkenine göre ise anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre eğitim durumu ve branş, YÖİÖ ve alt boyutları için anlamlı farklılığa neden olmayan değişkenlerdir. Çalışmada, etki büyüklüğünü ölçmek üzere kısmi eta kare ( $\eta p^2$ ) değerleri de incelenmiştir. Kısmi eta kare değerleri, kıdem için 0,06, eğitim durumu için 0,00, branş için 0,02 olarak bulunmuştur. Buna göre, YÖİÖ puanları üzerinde kıdem değişkeninin etkisinin orta düzeyde; eğitim durumu ve branş değişkenlerinin etkisinin ise çok düşük olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2005, akt. Can, 2019). Farklılıkların hangi bağımlı değişkenler arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*YÖİÖ kıdem değişkenine göre Anova sonuçları*

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kıdem	Rehberlik etme	2,44	2	1,22	5,02	0,00
	Öğrenciyi Aktifleştirme	2,64	2	1,32	5,50	0,00
	Düşünmeye Teşvik	1,35	2	0,67	2,61	0,07
	Alternatif Değerlendirme	0,49	2	0,24	0,50	0,60
	YÖİÖ	1,62	2	0,81	3,42	0,03

Tablo 6. incelendiğinde, kıdem değişkeni ile öğretmenlerin ölçeğin alternatif değerlendirme [ $F(10-486) = 0,503$ ,  $p > 0,05$ ] ile düşünmeye teşvik [ $F(4-245) = 2,619$ ,  $p > 0,05$ ] alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kıdem değişkeni ile rehberlik etme [ $F(10-486) = 5,023$ ,  $p < 0,05$ ], öğrenciyi aktifleştirme [ $F(4-245) = 5,500$ ,  $p < 0,05$ ] alt boyutları ve ölçek toplam puanı [ $F(10-486) = 3,427$ ,  $p < 0,05$ ] arasında ise anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın kaynağını bulmak için ölçek toplamı ile rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutlarına yönelik post hoc testi yapılmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Kıdem Değişkeni çoklu karşılaştırma testi sonuçları (LSD)*

Bağımlı değişkenler	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama Fark (I-J)	ss	p
Rehberlik etme	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	0,22*	0,07	0,00
	21 yıl ve üstü	0-10 yıl	0,18*	0,08	0,02
Öğrenciyi Aktifleştirme	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	0,21*	0,07	0,00
	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	0,18*	0,07	0,01

Tablo 7'ye göre, rehberlik etme boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=4,26$ ), 11-20 yıl ( $\bar{X}=4,03$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır ( $p<0,05$ ). Öğrenciyi aktifleştirme alt boyutunda da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=4,34$ ), 11-20 yıl ( $\bar{X}=4,13$ ) ve 0-10 yıl ( $\bar{X}=4,15$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ölçek toplamında ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=4,21$ ), 11-20 yıl ( $\bar{X}=4,02$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır ( $p<0,05$ ).

### Araştırmanın Nitel Kısmı Kapsamındaki Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel kısmında yer alan beşinci alt problemde, "Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili 159 öğretmen tarafından üretilen metaforlar ve frekanslarına ilişkin veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar*

Sıra	Metafor veri numarası	Metafor adı	f	Sıra	Metafor veri numarası	Metafor adı	f
1	56	Açık büfe yemek	1	30	21	Kahin	1
2	46	Açık hava müzesi	1	31	24	Kalem	1
3	29	Ağaca tırmanmak isteyen kedi	1	32	11	Kılavuz	1
4	19	Akarsu	1	33	67	Kitap	1
5	57	Anahtar	1	34	37	Köprü	1
6	66	Arama motoru	1	35	9	Kunduzun yuvasını kendi yapması	1
7	7	Aşçının yemek yapması	1	36	20	Kuzey Afrika ülkeleri	1
8	2,58,60	Ayna	3	37	47,54	Laboratuvar	2
9	33	Bahçıvan	1	38	3	Merdiven	1
10	40	Balık tutmayı öğretmek	1	39	32	Meşale	1
11	38,49	Bina inşa etmek	2	40	14	Okyanus	1
12	15	Bina temeli	1	41	42	Öğrenmeyi inşa etmek	1
13	5,51	Bisiklete binmek	2	42	50	Parlayan demir	1
14	6	Boş levha	1	43	1,28,31,34,35,69	Pusula	6
15	44	Çimento	1	44	10	Radyoaktivite	1
16	39	Çocuğun büyümesi	1	45	22	Robin Hood	1
17	68	Deniz feneri	1	46	53	Sağlık	1
18	65	Edebi ürün oluşturmak	1	47	27	Salataya sos	1
19	25	Esnek bir balon	1	48	61	Sanatçı	1
20	13,26,35,43	Fener	4	49	70	Su	1
21	63	Futbol takımının çıktığı maç	1	50	62	Taksi	1
22	8,17	Güneş	2	51	64	Temeli yeni atılmış bina	1
23	4	Güneş sistemi	1	52	18	Toprak	1
24	23	Gözlük	1	53	36	Yapı inşası	1
25	55	Harita	1	54	16	Yemek yapmak	1
26	71	Her türlü çiçeğin bulunduğu bahçe	1	55	59	Yer altı nehri	1
27	12,41,48,52	Işık	4	56	30	Yol haritası	1
28	72	İstasyon	1	57	73	Zihninizi aktif kılan bir mimar	1
<b>Toplam Üretilen Metafor Sayısı</b>			<b>73</b>				

Tablo 8'e göre yapılandırıcı yaklaşım kavramı ile ilgili toplamda 73 geçerli metafor elde edilmiştir. Bazı metaforlar birden fazla öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Tekrar eden metaforlar göz önüne alındığında toplam 57 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. En sık ifade edilen metaforlar; pusula (f=6), ışık (f=4), fener (f=4), ayna (f=3), bina inşa etmek (f=2), bisiklete binmek (f=2), laboratuvar (f=2) ve güneş (f=2) metaforlarıdır. Diğer metaforların birer kez ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlar açıklama kısımları ile birlikte değerlendirilerek ortak özellikleri bakımında kategorilere ayrılmıştır. İlgili sınıflandırma Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Yapılandırıcı Yaklaşım Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri*

Kategoriler	Metaforlar	f
Yön verici etkisi	Arama motoru, deniz feneri, fener (3), güneş (2), ışık (4), istasyon, meşale, pusula (6), radyoaktivite, su	21
Bilgi oluşturma sürecine odaklanması	Akarsu, anahtar, bina temeli, bina inşa etmek (2), çimento, fener, gözlük, köprü, kılavuz, zihnini aktif kılan bir mimar, okyanus, kunduzun yuvasını kendi yapması, öğrenmeyi inşa etmek, Robin Hood	15
Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi	Açık hava müzesi, ağaca tırmanmak isteyen yavru bir kedi, bisiklete binmek (5 nolu), boş levha, laboratuvar (2), yapı inşası	7
Sonuçlarının uzun vadede görülmesi	Bahçıvan, çocuğun büyümesi, kahin, taksi, temeli yeni atılmış bir bina, yol haritası	6
Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi	Açık büfe yemek, esnek bir balon, merdiven, sanatçı, her türlü çiçeğin bulunduğu bahçe, yer altı nehri	6
Aktif öğrenmeye odaklanması	Balık tutmayı öğretmek, bisiklete binmek (51 nolu), güneş sistemi, harita, parlayan demir, salataya sos yemeğe baharat	6
Öğrencinin kendini Tanınmasına odaklanması	Ayna (3), kitap, toprak	5
Öğretmenin rolüne bakış açısı	Aşçının yemek yapması, edebi bir ürün oluşturmak, yemek yapmak	3
İşbirlikli çalışmaya önem vermesi	Futbol takımının çıktığı maç, kalem	2
Diğer metaforlar	Kuzey Afrika ülkeleri, sağlık	2

Tablo 9'a göre öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar 10 farklı kategoride toplanmıştır. Diğer kategorisi dışında oluşturulan 9 kategoride öğretmenler yapılandırıcılığın farklı boyutlardaki olumlu etkilerine işaret etmişlerdir. Diğer kategorisinde bulunan iki metafor yapılandırıcılığın neye benzediğini ifade etmekten çok değerinin anlaşılmasına odaklanmaktadır. Diğer kategorisine ilişkin örnek ifade olarak "Yapılandırıcı yaklaşım Kuzey Afrika ülkeleri gibidir; çünkü sürekli sömürülür." (Ö20) verilebilir. Yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili en fazla metafor üretilen kategorilerin "Yön verici etkisi" (f=23) ve "Bilgi oluşturma sürecine odaklanması" (f=15) kategorisi olduğu görülmektedir. Yön verici etkisi kategorisine ilişkin "Yapılandırıcı yaklaşım bir pusula gibidir; çünkü yönümüzü bulmamıza yardım eder." (Ö45); Bilgi Oluşturma Sürecine Odaklanması Kategorisine ilişkin "Yapılandırıcı yaklaşım kunduzun yuvasını kendi yapması gibidir; çünkü öğrencinin bilgiyi kendi inşa etmesinin yolunu açar." (Ö9) örnek öğretmen ifadesi olarak verilebilir. En az metafor üretilen kategoriler ise "Diğer ve İşbirlikli Çalışmaya Önem Vermesi" kategorileridir. "Yapılandırıcı yaklaşım bir futbol takımının çıktığı maç gibidir; çünkü işbirliğine dayalı süreç ve sonucun önemli olduğu bir yaklaşımdır." (Ö63) işbirlikli çalışmaya önem vermesi kategorisine örnek olarak verilebilir.



Araştırmanın altıncı probleminde, üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde bulunan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ilişkin oluşturdukları metaforların ait olduğu kavramsal kategoriler farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve ait oldukları kategoriler Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.**

*Üst ve Alt Öz-yeterlik Düzeyinde Yer Alan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kavramsal Kategorilerine Göre Karşılaştırılması*

Kategoriler	Üst öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler	Alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler		
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Yön verici etkisi	Arama motoru, deniz feneri, fener, güneş, ışık	5	Fener, ışık, istasyon, radyoaktivite	4
Bilgi oluşturma sürecine odaklanması	Akarsu, okyanus	2	Bina temeli, öğrenmeyi inşa etmek	2
Aktif öğrenmeye odaklanması	Harita, parlayan demir	2	Bisiklete binmek, güneş sistemi, salataya sos	3
Öğrencinin kendini Tanımına odaklanması	Ayna	2	Ayna	1
Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi	Ağaca tırmanmak isteyen yavru bir kedi	1	Laboratuvar	1
Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi	-		Sanatçı	
İşbirlikli çalışmaya önem vermesi	-		Futbol takımının çıktığı maç	
Diğer metaforlar	-		Sağlık	
<b>Toplam Metafor</b>		<b>12</b>		<b>14</b>

Tablo 10’da verilen bulgularda görüldüğü üzere hem üst hem de alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin en çok “Yön verici etkisi” (f=5; f=4) kategorisinde metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, üst öz-yeterlik düzeyindeki öğretmenler 5 farklı kategoride toplam 12 metafor; alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler ise 8 farklı kategoride toplam 14 metafor üretmişlerdir. Üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ve metaforların ait olduğu kategoriler arasında göze çarpan bir farklılık görülemediği söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın ilk problemi kapsamında öğretmenlerin YÖİÖ’den aldıkları toplam puan ortalaması incelendiğinde değer, beşli likert formunda hazırlanan ölçeğin (4) “yeterliyim” ile (5) “tamamen yeterliyim” arasında yer aldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları düşünülebilir. Alan yazında yapılan benzer çalışmalarda (Çınar, 2019; Çocuk vd., 2015; Çolak & Yabaş, 2017; Ekinci, 2015; Eskici, 2013; Evrekli vd., 2010; Kaya, 2013) öğretmen veya öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı uygulama konusundaki öz-yeterliklerinin yüksek bulunduğu görülmektedir, bu kapsamda araştırmanın bulgularının alan yazını desteklediği söylenebilir. Ancak elde edilen bu sonuçtan farklı olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit eden (Aykan, 2014; Çayak, 2014; Ocak vd., 2017) çalışmalar da bulunmaktadır. Karadağ vd., (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulamasına yönelik kendilerini yeterli görmedikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Bada ve Kırpık (2021), sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada, katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir.

Araştırmada, öz-yeterliğin en yüksek olduğu maddelerin sırasıyla “sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada”, “öğrenciler arası etkileşimi sağlamada”, “öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü boyut da bu maddelerin de yer aldığı “öğrenciyi aktifleştirme” boyutudur. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında hedeflenenlerden biri de, öğrenenlerin günlük yaşam ilişkilerinde karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm üretebilmelerini desteklemektir. Bu bağlamda onların sorgulama, araştırma ve problem çözme gibi zihinsel süreçlerle ilgili becerilerini geliştiren (Marlowe & Page, 2005), doğru ve kullanışlı bilgiyi seçip alabilmesini kolaylaştıran (Borich, 2017) öğrenme süreçlerinin tasarlanması önemli görülebilir. Böyle bir öğrenme sürecinde, iletişim ve pozitif dilin güçlü olduğu sınıflarda tasarlanmış öğretim etkinliklerinin (Borich, 2017) ve öğrenenlerin ilgisi yönünde seçimli öğrenme görevleri ile işbirliği içerisinde aktif olabilmelerinin (Çolak, 2006) sağlanmasının, öğrenci öğrenmelerinde istenen ivmenin yakalanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada en yüksek ortalama puanlarının öğrenciyi aktifleştirme boyutunda elde edilmesi; öğretmenlerin, öğrencilerin aktif şekilde derse katılımlarını teşvik etme, gerçek yaşam ilişkilerinden yola çıkarak kalıcı öğrenmeler sağlamalarını destekleme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Eskici'nin (2013) ilköğretim öğretmenleriyle, Çolak ve Yabaş (2017) ve Yeşilyurt'un (2013) ise öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü benzer çalışmalarda, en yeterli görülen boyutun öğrenciyi aktifleştirme boyutu olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyutun öğrenciyi aktifleştirme boyutu olması, bu araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında beşinci alt problemde öğretmenlerin yapılandırıcı anlayışa ilişkin yazdıkları metaforlar incelenmiş ve yapılandırıcı yaklaşım kavramı ile ilgili toplam 57 farklı metafor, 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler içinde bulunan “Deneyimsel öğrenmeye fırsat vermesi”, “Öğretimde bireysel farklılıklara yer vermesi”, “Aktif öğrenmeye odaklanması”, “İşbirlikli çalışmaya önem vermesi” kategorileri nicel boyutta ön plana çıkan öğrenciyi aktifleştirme boyutu ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Benzer başka bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırıcılığa yönelik ürettikleri metaforların en fazla “Öğrenciyi aktif kılma” kategorisi altında sınıflandırıldığı (Şekerci, 2021) görülmektedir. Ayrıca, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı uygulamalara ilişkin görüşlerini incelediği araştırma sonucunda Sharkey ve Gash (2020), zihinlerimizin deneyim anlayışımızı geliştirmek için deneysel süreçleri kullandığının altını çizerek öğrenciyi aktifleştirme boyutunun önemini vurgulamışlardır. Araştırmada nicel bulgularda ortaya çıkan öğretmenlerin öğrencileri aktifleştirmeye yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucu, nitel bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yapılandırıcı süreçlerde öğrenciyi aktif kılan öğrenme ortamlarının önemini içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırıcı yaklaşım çeşitlilik ve çok yönlülüğünden beslenerek bireyin kendi öğrenme yollarını aktif şekilde kullanmasını ister. Kişinin öğrenme sürecini, etkin katılım gösterdiği ve yaparak yaşayarak edindiği bilgilerle inşa etmesini destekler. Gerçek öğrenmenin, bireyin aktif olarak katılım gösterdiği uygulamalar sonucunda sağlanabildiğinin altını çizer (Pritchard, 2017). Bu açıdan öğretmenlerin hem nicel hem de nitel bulgularda öğrencinin aktifleştirilmesine, aktif öğrenmeye vurgu yapmaları dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin ölçek uygulaması sonucunda en düşük puan aldıkları maddeler, “ölçme araçları (rubrik, çeteleme ölçeği, vb.) kullanmada”, “öğrencileri duyuşsal boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada” ve “öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede” olarak sıralanmıştır. Yine bu maddelerin yer aldığı alternatif değerlendirme boyutu ise öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördüğü boyuttur. Yapılandırıcılık, ölçme-değerlendirme sürecine bütünsel bir bakış açısıyla yeni bir anlayış getirmiştir. Çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri sonuç odaklı olduğundan bireyi tanımaya, değerlendirmeye ve yorumlamaya yetmemektedir (Anıl & Acar, 2008). Yapılandırıcı anlayış çerçevesinde değerlendirme sürecine bakıldığında, öğrencinin bilişsel becerilerinin yanında sahip olduğu devinimsel ve duyuşsal

özelliklerin de ele alınması gerekliliği görülmektedir. Çünkü bireyin herhangi bir alandaki başarısı duyuşsal özellikleri ile de ilgilidir (Stiggind, 2007). Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmede amaçlananlardan biri de, öğrenenin bilgi ve becerilerinde belli bir eşikten öteye ilerleme kaydettiğini kendisinin de farkına varabilmesini sağlamaktır. Böylece öğrenenin sorumluluğunu üstlenen bireyler olarak öğrenenlerin, karar alma ve planlı davranma becerisi de desteklenmiş ve gelişmiş olur (Cırık vd., 2015). Ancak araştırmada yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında bu kadar önemli bir yeri olan ölçme değerlendirme boyutunda öğretmenlerin öz-yeterlikleri daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç, alan yazında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutunda kendilerini daha yetersiz gördüklerini vurgulayan çalışmaların sonuçlarını (Anıl & Acar, 2008; Çayak, 2014; Çolak & Yabaş, 2017; Karadağ vd., 2008) desteklemektedir. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin oluşturdukları metaforlarda yapılandırmacılıkta ölçme-değerlendirme boyutuna değinilmemiştir. Oluşturulan kategoriler arasında değerlendirme boyutuyla ilgili kategori bulunmamaktadır. Bu durum, üzerinde düşünülmesi gereken bir resim sunmaktadır. Bu sonuçlara bağlı olarak, ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı çerçevede hazırlanarak uygulamaya çalışılan programların, öğrenme ortamında uygulanmasında en yetersiz kalınan boyutun “ölçme-değerlendirme” olduğu düşünülebilir. Bu araştırmanın hem nicel hem de nitel sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin ülkemizde artık yeni denilemeyecek kadar deneyimlenen yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini değerlendirme sürecinde daha yetersiz gördükleri söylenebilir. Yapılandırmacı çerçevede ders planını kurgulayan öğretmenlerin ders sürecinde ve sonunda yapmayı planladıkları değerlendirme ve dönütleri gerekli şekilde yapamayacaklarını düşünmelerinin, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin toplam öz-yeterliği düşürebileceği de düşünülebilir.

Yine araştırmanın nitel boyutunda altıncı alt problem kapsamında üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve ait oldukları kategoriler incelenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde üst ve alt öz-yeterlikteki öğretmenlerin ürettikleri metaforların ve metaforların oluşturduğu kategorilerin farklılık göstermediği söylenebilir. Çolak ve Yabaş (2017), yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik olarak farklı öz-yeterlik düzeylerine sahip öğretmen adaylarının ders planlarını inceledikleri çalışmalarında, üst öz-yeterlik düzeyindeki öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı daha iyi yansıtan ders planları hazırladığını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da yüksek öz-yeterlik puanına sahip öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin kategorilerin, alt öz-yeterlikte yer alan öğretmenlerin oluşturdukları metaforların kategorilerine göre farklılık göstermesi, yapılandırmacı anlayışı daha iyi yansıtması beklenen bir sonuç olurdu. İlgili alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçları yansıtan çalışmaların olduğu görülmektedir. Yıldızlı vd. (2018) yaptıkları meta-sentez çalışmasında, Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarını analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda, metaforların öğretmen ile ilgili farklı bağlamlarda (ebeveyn, öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, okul yöneticisi) ele alınmış olsa da oluşan kategorilerin çok da fazla değişmediğini vurgulamışlardır. Bu durum, öğretim ve öğrenme süreçlerinin farklı kademelerinde, farklı roller üstlenen eğitimcilerin ve eğitim-öğretim sürecindeki diğer paydaşların, yapılandırmacılığa ilişkin algılarının benzer olduğu yönünde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kıdem değişkeni açısından ölçekte tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni ile ölçeğin rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık oluşurken; alternatif değerlendirme ile düşünmeye teşvik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre, rehberlik etme boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdem aralığında olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Öğrenciyi aktifleştirme alt boyutunda da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl ve 0-10 yıl kıdem aralığında olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Ölçek toplamında ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdem aralığında olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Özenç (2009), sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada benzer bir şekilde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı öğrenme açısından daha yüksek yeterlikte gördüklerini belirtmiştir. Eskici (2013) ile Karadağ vd. (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacılık açısından daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Bu araştırmada üst kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin

öğrenciye rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme boyutlarında kendilerini daha yeterli görmesi, uzun öğretmenlik deneyimlerinin kazandırdığı tecrübeye bağlamında yorumlanabilir. Bu öğretmenler daha fazla sınıf ortamında bulunmuş, daha fazla öğrenci ile yüz yüze gelmiş ve öğrenciyle ilgili daha fazla yaşantıya sahip olmuştur. Bu deneyimleri de öğrenciyle doğrudan etkileşimi içeren alt boyutlarda kendilerini daha yeterli görmelerine sebep olmuş olabilir. Huberman'ın öğretmenlerin meslekte geçirdiği yılları temel alarak kariyerlerini basamaklandığı çalışma (1989, akt. Bümen & Ercan Özaydın, 2013) bu araştırmadaki kıdem gruplarına göre değerlendirildiğinde, 0-10 yıl kıdem mesleği keşfetme ve mesleğe bağlılık geliştirme dönemine, 11-20 yıl arası kıdem deneyim kazanmayla beraber mesleğin yeniden ele alınarak sorgulandığı ve değerlendirildiği döneme, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem ise; güçlü bir güven algısı ve öz kabul ile kazanılmış huzur dönemine işaret eder. Bu doğrultuda, alternatif değerlendirme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında elde edilen ortalama değerlerinin en yüksek 21 yıl ve üzeri, en düşük ise 11-20 yıl öğretmenlere ait olması, araştırma sonuçlarının Huberman'ın (1989, akt. Bümen & Ercan Özaydın, 2013) işaret ettiği evreler ile paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan kıdem değişkenine ilişkin bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Aykan (2014) ile Bada ve Kırpık (2021) kıdemi az olan öğretmenlerin fazla olan öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Kaya (2013) ve Çınar da (2019) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarda, yapılandırmacı öz-yeterlik inançları ile çalışma yılı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedirler. Kıdem değişkenine ilişkin alanda farklı sonuçların bulunması Saunders'ın da (2009) ifade ettiği gibi kıdem alanında yapılmış daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın üçüncü alt problemi için elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ölçekten ve alt boyutlarından aldıkları puanlar eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aykan (2014) ve Özenç'in (2009) yaptıkları benzer araştırmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine farklılaştığı belirtilmiştir. Lisans eğitimlerinin üzerine lisansüstü eğitim ile bilgi, beceri ve bakış açısını geliştiren öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda kendilerini daha yeterli görmeleri beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma sonucunda, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim durumu değişkeni açısından alternatif değerlendirme alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alternatif değerlendirme alt boyutunda ise lisans düzeyindeki öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu durum, lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme için kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olmalarına rağmen bu uygulamaları işe koşabilmede yetkinliklerini lisans grubundaki öğretmenlere göre daha gerçekçi değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ölçekten ve alt boyutlarından aldıkları puanlar branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak anlamlı farklılık göstermese de öğretmenlerin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, sayısal branşta yer alan (matematik, fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerin, ölçeğin tüm alt boyutlarında sözel branşta yer alan (Türk dili ve Edebiyatı, tarih, coğrafya ve felsefe) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancı geliştirmiş olduklarının altı çizilebilir. Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin yeterlik algıları ve branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Aykan, 2014; Karacaoğlu, 2008; Ocak vd., 2017) olduğu gibi branş değişkeninin öz-yeterlik üzerinde farklılığa neden olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Buna göre, Gençtürk ve Memiş (2010), sınıf ve branş öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu, branş öğretmenleri arasında ise herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığını vurgulamışlardır. Çocuk vd. (2015) ise formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini inceledikleri

araştırmalarında, sosyal bilimler grubu öğrencilerinin öz-yeterliklerinin matematik-fen grubu öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Branş değişkeni ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılması, bu değişken açısından daha fazla araştırma ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ulaşılan sonuçlar topluca değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenler kendilerini en fazla öğrenciyi aktifleştirme, en az alternatif değerlendirme boyutlarında yeterli gördüklerini belirtmiş olsalar da YÖİÖ'nün diğer iki alt boyutu olan rehberlik etme ve düşünmeye teşvik de dahil olmak üzere tüm alt boyutlarda kendilerini yeterli hissetmektedirler. Araştırmanın nitel bulguları öğretmenlerin öğrencileri aktif kılma ve düşünmeye teşvik boyutlarında yeterli gördüklerini destekler niteliktedir. Alternatif değerlendirme boyutunda ise hiçbir metafor üretilmemiş olması, nicel bulgularda da bu boyutun en düşük ortalamaya sahip olması nedeni ile dikkat çekici, bu alandaki gelişim ihtiyacını gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar farklı kategoriler altında toplanmıştır. Bu metaforların çok çeşitli kategorilerde sınıflanmasının nedeni Şekerci'nin (2021) de ifade ettiği gibi yapılandırmacılık kavramın karmaşık yapısı ve kapsamının genişliği olabilir. Araştırmada incelenen metafor sayısı sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası metafor geliştirmemiştir. Günay (2015), Eğitim Fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının "yapılandırmacı öğretmene" ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan 323 öğretim elemanından 94 adet geçerli metafor, Aydınay-Satan (2013) ise öğretmen adaylarının psikolojik danışman kavramına ilişkin metaforlarını incelemek için yaptıkları araştırmada 269 öğretmen adayından toplam 121 adet geçerli metafor elde edildiğini belirtmiştir. Eminoğlu Küçüktepe & Gürültü de (2014) öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemek için farklı branşlardan 213 öğretmen ile yaptıkları çalışmada toplam 92 adet geçerli metafor inceleyebilmiştir. Bu araştırma sonucunda da araştırmanın nicel kısmında kullanılan 250 veri incelendiğinde 73 adet geçerli metaforun elde edilmesinin, yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, katılımcıların araştırmaların nitel boyutları ile ilgili yorum içeren ifadeleri kullanmaktan kaçınmalarına bağlanabilir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan bu durum, yapılandırmacılığı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inancı ile ilgili olarak, nitel ve nicel boyutun bir arada kullanıldığı karma desende yürütülen daha fazla araştırma ihtiyacını gösteren bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik inançları kıdem, branş ve eğitim düzeyleri değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışma, ulaşılan örneklem ile sınırlıdır. Uygulama sürecinde, çok fazla cevaplanmamış madde bırakmış ya da aynı maddeye birden fazla cevap vermiş öğretmenlerin verileri değerlendirmeye alınmadığı için belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşamamıştır. Bu durumda ulaşılan sonuçlar, belirtilen sınırlılık içinde değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha büyük örneklem üzerinde çalışılması önerilebilir. Yapılacak çalışmalarda, araştırmacılar öz-yeterliği etkileyebileceği düşünülen öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışları, meslektaş işbirliği, algılanan sosyal destek, veli işbirliği gibi farklı değişkenler ile çalışmalar yürütebilirler. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının farklı öğrenme ortamlarında değişip değişmediği de bir araştırma konusu olarak ele alınabilir. Resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin ya da meslek lisesi öğretmenlerinin atölye/spor salonunda gerçekleştirdikleri uygulamalarda yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterliklerini inceleyen araştırmalar ile farklı öğrenme ortamlarında öz-yeterlik algılarının değişip değişmediği incelenebilir. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yüksek çıkmasına rağmen, üretilen metaforlar üst ve alt öz-yeterlik düzeyinde olan öğretmenler arasında bir farklılık göstermemiştir. Bu noktada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sınıf uygulamalarına yansımalarının, sınıf gözlemlerini içeren araştırmalar ile desteklenmesi önerilebilir. Araştırmanın sonucunda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonucun aksini gösteren çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Bu alanda yapılacak farklı araştırmalarla alan yazında daha sağlam bir zemin oluşturulması desteklenebilir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin bu alanlarda kıdemi düşük öğretmenlere mentorluk yapmasını sağlayacak bir öğretmen geliştirme sisteminin derinlemesine analiz edilmesi de bir araştırma

konusu olarak ele alınabilir. Araştırmanın nicel boyutunun diğer bulguları, öğretmenlerin branşlarına ve eğitim düzeylerine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı yönündedir. Farklı branşlardan ve eğitim düzeylerinden öğretmenlerin, bir araya geldiği mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak, bu toplulukların farklı branş ve eğitim düzeyinden öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına ve sınıf uygulamalarına etkisinin incelenmesi yoluna gidilebilir. Yansıtma öz-yeterliği geliştirici bir unsur olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin e-okul, Öğretmen Bilişim Ağı, Eğitim Bilişim Ağı gibi dijital platformlar üzerinde kendi öğretim uygulamalarının güçlü ya da zayıf yönlerini yansıtılabildikleri günceler yazması istenebilir. Bu güncelerin zümre benzeri meslektaş toplulukları ile birlikte incelenmesi ve beraber yorumlanması yoluna gidilebilir. Öğretim uygulamalarında yapılandırıcı anlayışı yansıtan iyi örneklerin paylaşılması önerilebilir. Bunun sağlanması için okul temelli öğretmen geliştirme anlayışı içinde öğretmen konferansları düzenlenebilir.

## Kaynakça/Reference

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247-254.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21:1-8.
- Aydınay, Satan A. (2013). Öğretmen aday öğrencilerin psikolojik danışman ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 64-92.
- Aykan, A. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in Changing Societies*, 15, 334.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bada, M., & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 462-480.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. (Çev. B. Acat, 8.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Botha, E. (2009). Why is metaphor important in education? *South African Journal of Education*, 29 (4).
- Brooks, J. G. & Brooks, M. J. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development: New York; Alexandria, VA.
- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz-yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cansız, M., & Cansız, N. (2019). How Do Sources of Self-Efficacy Predict Preservice Teachers' Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning? *SAGE Open*, 9(4). doi:10.1177/2158244019885125.
- Cırık, İ., Çolak, E., & Kaya, D. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları: öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları. *International Journal on New Trends in Education ve Etkileri*, 6 (2), 30-44.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çayak, S. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 88-110.
- Çınar, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ve yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çocuk, H., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlilik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çolak, E. & Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103. doi: 10.17679/inuefd.323420.

- Ekici, G., & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının "aids" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: Bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 267-306.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(1). 62-76.
- Eminoğlu Küçüktepe, S., & Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin " yapılandırıcı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Eskici, M. & Özen, R. (2013). "Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği" nin uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 19-29.
- Evrekli, E., Şasmaz Ören, F. & İnel, D. (2010, Kasım 11-13). *Öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansı, Türkiye.
- Fraenkel, R. J., Wallen, E. N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırıcı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 74-94.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Guangbao, F., & Timothy, T. (2021). Investigating the Associations of Constructivist Beliefs and Classroom Climate on Teachers' SelfEfficacy Among Australian Secondary Mathematics Teachers. *Frontiers in Psychology*, 12, 504.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının yapılandırıcı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 14(3), 845-861.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *In annual meeting of the American Educational Research Association (1-27), New Orleans, LA.* [https://www.researchgate.net/publication/237218148\\_Changes\\_in\\_Teacher\\_Efficacy\\_During\\_the\\_Early\\_Years\\_of\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/237218148_Changes_in_Teacher_Efficacy_During_the_Early_Years_of_Teaching)
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Kasapoğlu, K., & Duban, N. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar İli Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-96.



- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları (Afyonkarahisar İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılcan, B. (2021). *Metafor eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Marlowe, B. A. & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. Ankara: MEB. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended resource book. (Second edition)*. Sage Publications, London.
- Ocak, G., Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. D. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Özenç, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543- 578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation And Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.
- Ross, J. (1995). Strategies for Enhancing Teachers. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 7. Expectations in the classroom* (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saunders, S. M. (2009). *Science teachers' perceptions of implementing constructivist principles into instruction*. Capella University.
- Sharkey, M., & Gash, H. (2020). Teachers' constructivist and ethical beliefs. *Behavioral Sciences*, 10(6), 96. 1-13
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22.
- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Metaforlar Aracılığı İle İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 766-795.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Üredi, L. (2017). Investigating the Relationship between Job Satisfaction Levels of the Teachers in Educational Institutions and Their Attitudes towards Teaching Profession. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 175-182.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-755.
- Woon, J. & Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teachers' narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45). 88-104.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi**

(Research on the Self-efficacy Beliefs of Teachers Working in Anatolian Highschools Towards Implementing the Constructive Approach)

---

Yıldızlı, H., Acar Erdol, T., Baştuğ, M. & Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). 1-43.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The rapid change in social, economic and technological fields has increased the expectation that learners have the qualifications to adapt to this change. It is emphasized that the traditional understanding of education, which is built on a passive and controlling education structure that does not take into account the individual characteristics, is insufficient to meet the needs of the individual and society, hinders the ability of students to gain creative and independent thinking skills and drags them to the formation of a dependent, passive and unquestioning mental structure (Marlowe & Page, 1998). In this context, the constructivist approach (Windschitl, 1999), which is a perspective on creating and interpreting information specifically for the person, seems to be an important way to meet these expectations. Because in constructivist learning environments, learners get the chance to follow their interests, their motivation increases, their social-emotional development is supported (Brooks & Brooks, 1999), and their decision-making and planned acting skills increase (Cırık et al., 2015). The constructivist approach has been employed in the education system of our country since 2005. However, in order for the expected transformation to take place with the change of understanding and for it to show the desired effect in educational environments, there is a need for education stakeholders who are expected to internalize the requirements of constructivism and reflect it to their own sphere of influence, and the most critical of these stakeholders are teachers. While the teacher, who is the source of knowledge and conveys the knowledge in the traditional understanding, is at the center of the process, in the constructivist approach, the focus is on the students. Teachers, on the other hand, undertake the task of guiding students in the process of constructing knowledge so that they can use high-level mental skills effectively and provide active experiences. One of the variables that affect teachers' fulfilling their roles and responsibilities within the framework of constructivist understanding is the concept of self-efficacy. Bandura (1977) self-efficacy is defined as an individual's judgment about his capacity to successfully overcome this situation by planning the necessary activities to show a certain performance (Bansura, 1977). Teachers' self-efficacy belief, on the other hand, indicates the self-confidence of a teacher that he/she can make the effort he/she needs in order to provide his/her students with the necessary knowledge and skills and to manage the learning process effectively and efficiently (Bandura, 1997). This belief is a very important variable in ensuring the effectiveness of teaching (Guskey, 1987; Pajares, 1996). Teachers with high self-efficacy beliefs are open to new ideas, more willing to apply new methods and techniques (Guskey, 1988), spend more effort for students' motivation and spend more time on their academic development (Bandura, 1997), and contribute to students' cognitive development. It is stated that it is effective in creating a teaching environment (Bandura, 1995). In addition, based on the idea that individuals' perceptions of their self-efficacy have an important role in shaping their behaviors and directing their lives (Bandura, 2001), it is thought that teacher self-efficacy belief is one of the main factors in the realization of successful and effective teaching. In this direction, considering that teachers' high self-efficacy towards applying the constructivist approach has a positive effect on their creation of constructivist environments, it is considered important to determine teachers' self-efficacy regarding the constructivist approach, which stands out in ensuring the educational transformation in our country. In this study, it was aimed to determine the levels of teachers' self-efficacy beliefs towards applying the constructivist approach and to examine the metaphors created by teachers at the upper and lower self-efficacy levels.

### 2. METHOD

This research, which used the sequential explanatory design (QUANTITATIVE→qualitative) model, one of the mixed method design models, was conducted in the Spring semester of the 2020-2021 Academic Year. The population of the research consists of 2085 teachers working in the branches of Science, Mathematics, Turkish Language and Literature, and Social Sciences in 80 Anatolian high schools that accept students with Central Exam Score in Istanbul. In selecting the sample of the study, stratified sampling method was used. The schools in the universe were divided into homogeneous subgroups

according to the Central Exam Score percentiles; 80 schools in the population are listed, with 25 schools in the 1st group, 40 schools in the 2nd group and 15 schools in the 3rd group. The schools that will be included in the sample from each stratum were obtained by drawing lots within their own groups with a simple random method and by putting the drawn school back into the bag and drawing lots again in such a way that the probability remains equal for each school. Thus, 20 schools, 6 schools in the 1st group, 10 schools in the 2nd group and 4 schools in the 3rd group, were determined and the instruments were applied to the teachers working in these schools. 250 teachers formed the sample of the research. In the quantitative part of the study, the data were collected with the Personal Information Form created by the researcher and the Teachers' Self-Efficacy Belief Scale for Implementing the Constructivist Approach. In the qualitative part, the metaphors of the teachers regarding the constructivist understanding were determined and classified according to their upper and lower self-efficacy levels. Multiple analysis of variance (MANOVA) was used in the analysis of quantitative data; qualitative data were analyzed by content analysis method.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of the study revealed that teachers' self-efficacy belief levels towards applying the constructivist approach are high and they see themselves as sufficient in the dimensions of activating the student the most and alternative evaluation the least. While the scale scores of the teachers differed significantly according to the variable of seniority, they did not show a significant difference according to the variables of branch and education level. In the qualitative dimension of the research, a total of 73 valid metaphors produced under 10 different categories did not make any difference in terms of teachers with high and low self-efficacy. The result of the teachers' high self-efficacy for activating students, which emerged in the quantitative findings of the research, can be interpreted as the teachers internalize the importance of the learning environments that make the students active in constructivist processes, when evaluated together with the qualitative findings. The constructivist approach underlines that real learning can be achieved as a result of practices in which the individual actively participates (Pritchard, 2017). In this respect, it is remarkable that teachers emphasize student activation and active learning in both quantitative and qualitative findings. However, in the measurement and evaluation dimension, which has an important place in the implementation of the constructivist approach in the research, teachers' self-efficacy was found to be lower. In the qualitative dimension of the research, the measurement-evaluation dimension in constructivism was not mentioned in the metaphors created by the teachers. Among the categories created, there is no category related to the evaluation dimension. Although this situation presents a picture that needs to be considered, it shows that the most inadequate dimension in the implementation of the programs that have been prepared and tried to be implemented in a constructivist framework in our country since 2005 is "measurement and evaluation". When both the quantitative and qualitative results of this study are evaluated together, the fact that teachers see themselves mostly inadequate in the evaluation process in applying the constructivist approach, which is so experienced in our country, suggests that they have problems in using alternative assessment methods and techniques and in evaluating the learning process. It can also be said that the teachers who construct the lesson plan within the constructivist framework think that they will not be able to make the necessary evaluations and feedbacks that they plan to make during and at the end of the lesson, which may reduce their total self-efficacy in applying the constructivist approach. Within the framework of the perspective presented by the research result, professional learning communities where teachers from different branches and education levels come together can be formed and the effect of these communities on the self-efficacy perceptions and classroom practices of teachers from different branches and education levels can be examined. When reflection is considered as an element to improve self-efficacy, teachers may be asked to write diaries on digital platforms such as e-school, Teacher Information Network, Education Information Network, in which they can reflect the strengths or weaknesses of their own teaching practices.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri İlimler Araştırma ve Yayın etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60750483-050.01.99-13256

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmanın iki yazar da eşit katkı oranına sahiptir. 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın da katkı oranı %50'dir.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 389–411. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1340007>

### The Effects of Face-to-Face vs. Digital Feedback in an EFL Writing Context: Comparison of Two Turkish State Universities

EFL Yazma Bağlamında Yüz Yüze ve Dijital Geribildirim Etkileri: İki Türk Devlet Üniversitesinin Karşılaştırılması

Haticetül Kübra ER<sup>1</sup> , Emel KÜÇÜKALİ<sup>2</sup> ,

Geliş Tarihi (Received): 09.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Mevcut araştırma, yüz yüze ve dijital/yazılı geri bildirim öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme bağlamında yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır; Katılımcılar Türkiye'deki iki devlet üniversitesinden Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (Hazırlık Okulu) hedef dil seviyesi B2 olan üniversite öğrencileridir (n:38). Nicel veriler, 'Opinion Essay' yazılarının ön test ve son test puanlarından toplanmıştır. Deney grubu, basılı kağıtların yüz yüze/sözlü geri bildirimine maruz kalırken, karşılaştırma grubu, elektronik kopya kağıtların dijital/yazılı geri bildirimine maruz bırakıldı. Nitel veriler, öğrencilerin yüz yüze ve dijital geri bildirim algılarını ortaya çıkaran yazılı görüşmelerden toplanmıştır. Nicel veriler, verilerin normal dağılmaması nedeniyle Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon S-R testi ile analiz edildi. Nitel veriler, CLAN (Computerized Language Analysis) Programı kullanılarak İçerik Analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular hem dijital hem de yüz yüze geri bildirim öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ancak yüz yüze geri bildirim dijital geri bildirimden önemli ölçüde daha etkili olduğunu göstermiştir. Görüşme bulguları, nicel bulgularla uyumluydu ve yüz yüze geri bildirim, öğrenciler için iletişim, müzakere, anında açıklama ve daha iyi bir öğrenme ortamı sağladığı için dijital geri bildirimden daha etkili bulunduğunu ortaya çıkardı.

**Anahtar Kelimeler:** EFL Yazma, Yüz yüze Geri bildirim, Dijital Geri bildirim

&

**Abstract:** The current research aims to explore the effects of Face to Face vs. Digital/Written Feedback on students' writing skills in an EFL Context; The participants are university students (N:38) from two state Turkish universities, at the School of Foreign Languages (Preparatory School) with a target language level of B2. The quantitative data was collected from the pre-test and post-test scores of opinion essay writings. The experimental group was exposed to face-to-face/oral feedback of hard copy papers, while the comparison group was exposed to digital/written feedback of soft copy papers. The qualitative data was collected from written interviews eliciting students' perceptions of face-to-face and digital feedback. Quantitative data was analyzed through The Mann-Whitney U test and Wilcoxon S-R test due to non-normal data distribution. The qualitative data was analyzed via Content Analysis by using CLAN (Computerized Language Analysis) Program. The findings indicated that both digital and face-to-face feedback had a significantly positive effect on students' writing skills, however, face-to-face feedback was significantly more effective than digital feedback. The interview findings were in line with the quantitative findings and revealed that Face to face feedback was found more effective than digital feedback because it provides communication, negotiation, immediate clarification and a better learning context for students.

**Keywords:** EFL Writing, Face-to-face Feedback, Digital Feedback

**Atıf/Cite as:** Er, H.K. ve Küçükali, E. (2024). The effects of face-to-face vs. digital feedback in an efl writing context: comparison of two Turkish State Universities. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 389-411 [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1340007](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1340007)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Assist. Prof. Dr. Haticetül Kübra Er, Erzurum Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, kubra.er@Erzurum.edu.tr, 0000-0001-5995-6224

<sup>2</sup> Dr. Emel Küçükali, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, emel.kucukali@deu.edu.tr, 0000-0002-5162-6914

## 1. INTRODUCTION

Feedback is identified as one of the top ten factors influencing student progress in schools. Feedback assists learners in evaluating their performance and identifying misconceptions and gaps between their performance and intended outcomes (Hattie & Timperley, 2007). It also offers instructors with useful information regarding the effectiveness of their teaching (Hattie & Timperley, 2007). Using corrective feedback, teachers have the opportunity to provide useful information about their students' production accuracy that can be helpful for the learners in raising their awareness of language input (Rezalou, 2020). Feedback can also help a teacher's presence (Baran, Correia, & Thompson, 2011) and improve interactions between students and instructors in an online context (Yuan & Kim, 2015). As a result, feedback is a critical component of effective instruction.

Over the last decade, scholars have investigated various implementations of instructor-provided feedback in higher education, including (a) text feedback as handwritten comments on paper or a scanned copy of student assignments (Henderson, Ryan & Phillips, 2019) and comments in Word, PDF, or Google Docs (e.g., Chong, 2019; McCarthy, 2015); (b) audio feedback as a recorded audio file in an attachment or through an URL and audio recording embedded in learner's documents (e.g., PDF) (Espasa et al., 2018); and (c) video feedback (i.e., recording of instructor only) (e.g., Borup, West, & Thomas, 2015; Borup, West, Thomas, & Graham, 2014; Thomas, West, & Borup, 2017) and a screencast of the teacher explaining student work (e.g., Ali, 2016; Atwater et al., 2017; Denton, 2014; Silva, 2012; West & Turner, 2016). Moreover, a substantial body of literature exists that investigates the effects of computerized feedback on student learning outcomes. For a recent comprehensive review, refer to the work of Van der Kleij, Feskens, and Eggen (2015), who conducted a meta-analysis on this topic. The use of electronic devices to provide feedback on student assignments has become increasingly popular in language institutions and universities, as highlighted by various studies (Ene & Upton (2014), Hyland & Hyland (2006), Saeed & Al Qunayeer, (2020). Specifically, in response to the pandemic, supervisors have begun providing feedback on theses and dissertations online at the postgraduate level, replacing the traditional face-to-face process (Hounsell, 2021). Nevertheless, the results obtained from many research investigations exploring the efficacy of diverse forms of feedback exhibit inconclusive outcomes (Poquet et al., 2018), so confining our comprehension of the correlation between feedback and the process of acquiring knowledge (Van der Kleij & Lipnevich, 2021). With the recent popularity of online / distance education and with an attempt to fill in the gap in literature the present study focuses on the effect of face-to-face / oral feedback vs. digital / written feedback on L2 academic writing skills of university students.

Digital feedback for ESL/EFL writing is when feedback is given through online platforms by teachers, students, or automated software, with the aim of improving the writing skills of learners. The focus is on improving the quality of writing (Hyland & Hyland, 2019). According to Grabe and Kaplan (2014), Written feedback encompasses the act of providing a response to a student's written work by means of written remarks that specifically address the substance, structure, merits, and deficiencies of the essay. Alternatively, Brookhart (2008) and Grabe & Kaplan (2014) characterize oral feedback as in-class conferences conducted with individual students, typically lasting between 5 to 10 minutes, while the remaining students are occupied with other tasks. Alternatively, it is possible to arrange extracurricular meetings, lasting between 15 to 30 minutes, with either individual students or groups. According to Reid (1993), it is recommended that oral feedback or conferences adhere to structured protocols, which involve specific steps such as an opening, student-initiated remarks, teacher-initiated comments, reading of the paper, and closings.

In the context of the present study, face-to-face (FTF hereafter) feedback is defined as individual feedback given for a hard copy paper as mini-individual conferences in-person, in class, consisting of oral comments within 5-10 minutes given in the form of discussion by asking clarification questions and giving suggestions to the student (Brookhart, 2008; Grabe & Kaplan, 2014; Reid, 1993). Digital (DIG hereafter) feedback will refer to feedback given by using Word Office tools to students' soft copy papers

written in Word Office documents and submitted via online platforms like learning management systems, Google Documents, or email to each other of the parties (Elola & Oskoz, 2017; Hyland & Hyland, 2019).

### 1.1. Research Questions:

- 1- What is the effect of face to face vs. digital feedback on the writing performance of EFL university students?
- 2- What are students' attitudes towards face to face vs. online feedback in EFL Writing classes?

### 1.2. Literature Review:

Research on face-to-face feedback is rich with findings mainly in favor of this type of feedback. One of the main advantages of face-to-face feedback is the opportunity for immediate interaction between the instructor and the student, which allows for more personalized feedback and the opportunity to address specific issues in real-time. Additionally, face-to-face feedback may promote greater engagement and motivation from students (Ferris, 2003). On the other hand, online feedback may have certain advantages, such as increased convenience and accessibility for both instructors and students, as well as the ability to provide more detailed written comments and feedback that can be revisited by students at any time (Hyland & Hyland, 2019). Factors such as the instructor's feedback style and the student's personal preferences may also impact the effectiveness of each approach (Cho & Schunn, 2007; Lam, 2013).

In addition, with face-to-face feedback, the teacher personally meets with the student to go through their writing and offer criticism. Face-to-face feedback enables quick communication and a closer bond between the teacher and the student, which may increase engagement and motivation (Hillocks, 1986). Instructors can also effectively communicate feedback by using nonverbal indicators like facial expressions and voice tone (Leki, 1991).

Face-to-face feedback does, however, have some drawbacks as well. The quantity of feedback that may be given is constrained by the meeting's time allotment, and students may experience intimidation or unease while hearing criticism in person, particularly if they interpret it as unfavorable (Sommers, 1982).

Conversely, studies conducted on digital/online feedback have also yielded favorable outcomes. According to a number of empirical research (e.g., Guasch et al., 2013; Latifi et al., 2019; Link et al., 2020; Noroozi & Hatami, 2019), the utilization of digital feedback has been found to be beneficial in enhancing the skills of ESL/EFL writers and providing ESL/EFL teachers or students with greater instructional significance. Additional research has demonstrated that writing educators, particularly those employed in higher education institutions, are increasingly employing digital platforms such as electronic files, chats, wikis, and blogs to provide feedback to their students. This shift towards electronic-mediated instruction is driven by the perceived significance and applicability of such methods (Elola & Oskoz, 2017; Hyland & Hyland, 2019). The empirical evidence presented by Johnson et al. (2019) indicates that there exists a significant disparity in both the number and quality of traditional and electronic feedback. However, it is suggested that students can derive advantages from the electronic writing feedback provided by their teachers. According to scholarly investigations conducted by McCabe et al. (2011) and McGrath & Atkinson-Leadbetter (2016), it has been observed that students exhibit a preference for receiving online instructor evaluation due to its convenience and higher level of excellence in comparison to handwritten comments. Several recent studies, including those conducted by AbuSeileek and Abualsha'r (2014), Ene and Upton (2014), Henderson, Ryan, and Phillips (2019), Lunt & Curran (2010), and Chang et al. (2017), have highlighted the importance of e-feedback in schools at all levels due to its



effectiveness. Although the aforementioned investigations merely proposed e-feedback as a potential remedy, the COVID-19 pandemic has compelled its adoption as an imperative measure throughout the preceding biennial period. Numerous scholarly investigations (Guasch et al., 2013; Latifi et al., 2019; Link et al., 2020; Noroozi & Hatami, 2019) have been conducted to explore the impact of online feedback on the development of writing abilities in the context of English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL). The collective findings of these research consistently suggest that online feedback plays a constructive role in enhancing writing proficiency and offers valuable instructional support for both educators and learners. The utilization of electronic-mediated instructions has become more prevalent among writing instructors, particularly in college environments. These instructors are now employing various online feedback mechanisms, including electronic files, chats, wikis, and blogs, as highlighted by Elola and Oskoz (2017) and Hyland and Hyland (2019). According to Johnson et al. (2019), students can derive advantages from the utilization of online feedback sent by instructors, since it tends to exhibit greater levels of information and quality compared to handwritten input. Student attitudes towards online teacher feedback are generally positive due to its convenience and quality (McCabe et al., 2011; McGrath & Atkinson-Leadbetter, 2016). Moreover, online teacher feedback is more likely to focus on content, while also addressing grammar and language use (Ene & Upton, 2014). The provision of written feedback is an essential tool for enhancing learners' knowledge and performance in all educational settings (Vattøy & Smith, 2019; Mohamadi, 2018). In response to the pandemic, supervisors have begun providing feedback on theses and dissertations online at the postgraduate level, replacing the traditional face-to-face process (Hounsell, 2021). This online feedback model utilizes various online communication systems such as Zoom, Teams, or Google Meet (Aslam et al., 2021) and modern technological gadgets such as desktops, laptops, pads, or mobiles. However, the effectiveness of this digital model has been called into question (Steele & Holbeck, 2018).

## 2. METHODOLOGY

### 2.1. Context and the Participants

The settings of the current study are two state Turkish universities, Language Preparatory Program. The participants consist of university students from this program (N = 38) and were selected via purposive sampling (Cohen, Manion, & Morrison, 2013). The participants were assigned to two groups, experimental (N = 18) and comparison (N = 20) groups. The experimental group was named the FTF group and was exposed to face-to-face feedback, while the comparison group was labeled as the DIG group and was exposed to written/digital feedback during the treatment. Both of the groups have experienced digital and face-to-face feedback forms before. Each group belongs to a different university, therefore, all students from the FTF group study at University A, while the students from the DIG group study at University B.

Table 1 below shows the information about the participants

<b>Group</b>	<b>TL Level</b>	<b>Students N</b>	<b>University</b>	<b>Type of Exposed Feedback</b>
<b>Experimental</b>	B2	18	A	Face to Face
<b>Comparison</b>	B2	20	B	Digital
<b>Total</b>		38		

Codes instead of names were used in the study to keep participants' identities confidential, codes. The list of the corresponding codes is given in Table 2 below.

**Table 2.**

*The List Of Participants and Their Corresponding Codes*

<b>Sn</b>	: Student, n = 1, 2, 3, 4, e.g., S1=Student1, S2=Student2, S3= Student3...
<b>FTFSn</b>	: Student (n) from FTF group, e.g., FTFS1
<b>DIGSn</b>	: Student (n) from DIG group, e.g., DIGS1

## 2.2. Procedure

Data collection procedures followed mixed method design and lasted 8 academic weeks (November 2022-March 2023). It consisted of four sessions: 1) experimental and 2) interview session. Experimental session: Experimental session consisted of pre-test, treatment, and post -test phases. During the experimental session, four opinion essays with different topics were administered as writing tasks to two groups of students. The topics and themes of the essays were selected according to the "Writing Skills Weekly Syllabus for B2 Level" for both of the groups to have consistency between the group regarding the themes. All essays were written in class for 50 minutes time. The first and the fourth/last essays were administered in the second and last week and were accepted as a pre-test and a post-test, respectively (Appendix 1). For the first and the last essay only one draft was allowed, while for the second and third essay second and more drafts were accepted. The treatment lasted 6 weeks, during which both of the groups received feedback for essays 1, 2, and 3. However, while the DIG group received "Online / Digital (Written) Feedback" the FTF group received "Face to Face (In-class Conference) Feedback". (See Table 3 below for the FTF and DIG feedback checklist, and Appendix 2 for sample papers with two types of feedback). The writing papers were rated through double-check procedure according to a rubric adapted from IELTS Writing Band Score and Cambridge English Language Assessment (See Appendix 3). In total, two teachers from the institutions were engaged in the grading of the papers. Only the grades from Essay 1 and 4 were used for the analysis. Figure 1 below shows the Checklist of strategies and procedures for giving written/digital and oral/FTF feedback.

Checklist	Digital/Written Feedback	FTF Feedback
<b>Timing</b>	If possible daily or within a two-day time after the task completion	If possible immediately or within a two-day time after the task completion
<b>Amount</b>	Prioritize the most important points and relate to major learning goals	Prioritize the most important points and relate to major learning goals
<b>Mode</b>	One-paragraph written commentary at the end of the writing paper	Oral/ Mini-conferences in-class, lasting from 5 to 10 minutes
<b>Audience</b>	Individual	Individual, teacher-student individual talk, oral discussion, negotiations
<b>Content &amp; Procedures</b>	Give direct corrective feedback on lexical and grammatical errors + analytic score + written comment on content and organization requirements of the essay task	Give direct corrective feedback on lexical and grammatical errors & analytic score in the presence of the student + oral comment on content and organization requirements of the essay task
<b>Focus</b>	Describe both the work and the process	Describe both the work and the process
<b>Comparison</b>	Use norm- and criterion-referenced feedback	Use norm- and criterion-referenced feedback
<b>Function</b>	Describe. Don't judge	Describe. Don't judge
<b>Valence</b>	Integrate positive and negative comments	Integrate positive and negative comments
<b>Clarity &amp; Specificity</b>	Be clear to the student & identify and correct errors	Be clear to the student & identify and correct errors
<b>Tone</b>	Choose words that cause students to think or wonder	Choose words that cause students to think or wonder

**Figure 1.** Checklist of strategies and procedures for giving written/digital and oral/FTF feedback.

Note. Adapted from Brookhart, 2008, p. 5-7; reprinted from Küçükali, 2017, p.52

Interview session: A week after the post-test, a semi-structured interview (Maxwell, 2012; Wei & Moyer, 2008) was conducted with voluntary participants: four students from the DIG group and four students from the FTF group. The interview was in students' L1/Native language (Turkish) and English, students were free to choose either of the languages. Furthermore, the duration of the interviews was roughly 90 minutes in total. These interviews were recorded in audio format and afterwards transcribed using the CHAT Transcription Format Program, as outlined by MacWhinney (2000) and Wei and Moyer (2008). The interview questions were developed by the authors and aimed to elicit students' perceptions of digital and face-to-face feedback (See Appendix 4 for interview questions). Table 3 below displayed the summary of data collection procedures:

**Table 3.**

*Summary of Data Collection Procedures*

Group	Pretest	Treatment	Posttest	Students N/ Experiment	Students N / Interview
<b>Exp/FTF</b>	Opinion essay1	FTF feedback on Opinion Essay1,2,3	Opinion essay4	18	4
<b>Comp/DIG</b>	Opinion essay1	DIG feedback on Opinion Essay1,2,3	Opinion essay4	20	4
<b>Total</b>				38	8

## 2.3. Data Analysis

### 2.3.1. Quantitative Analysis

Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests (See Table 5 below) were run to explore the normality of data distribution (students' scores). According to the result in the table below, two tests revealed that

DIG1, FTF1, and FTF2 data do not have a normal distribution (sig=.00; sig=.00; sig=.02; sig=.04; p<.05), while DIG2 revealed normal distribution (sig=.11; sig=.27; p>.05). The data revealed non-normal distribution for three of the scores, which is why non-parametric tests such as The Mann-Whitney U test and Wilcoxon S-R test were used for whole data analysis (Greasley, 2008). Table 4 shows the results of the tests of Normality.

**Table 4.**

*Tests of Normality*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DIG1	,25	18	,00	,89	18	,05
DIG2	,18	18	,11	,93	18	,27
FTF1	,24	18	,00	,87	18	,02
FTF2	,21	18	,02	,89	18	,04

a. Lilliefors Significance Correction

### 2.3.2. Qualitative Analysis

The interview data were analyzed via Content Analysis, by two independent coders, using CLAN (Computerized Language Analysis) Program (MacWhinney, 2000) because it enhances the reliability of the study by offering common coding and transcription criteria (Wei & Moyer, 2008). The codes, transcription conventions, and commands for analysis were selected from the CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 2000).

### 2.4. Reliability and Validity

The study's reliability was improved by the utilization of inter-rater reliability for the assessment of writing scores and the implementation of inter-coder reliability analysis. In order to account for the non-normal distribution of the data, a Spearman's rho correlation analysis (Urduan, 2016) was conducted to assess the inter-rater reliability of the writing scores assigned to essays 1 and 4. These scores were assigned by two coders who worked independently. The statistical analysis revealed a substantial correlation coefficient between the raters of the pre-test ( $r_s(36) = .92, p = .00$ ) and the post-test ( $r_s(36) = .96, p = .00$ ), indicating a highly significant relationship between the two variables. To assess the dependability of the codes employed in the analysis of the interviews, a statistical study of inter-coder reliability was conducted using the Kappa statistic, as proposed by Landis and Koch (1977). This analysis aimed to evaluate the level of agreement between two coders who worked independently. The inter-coder reliability for the 11 codes of the interview data yielded a Kappa coefficient of 0.71 (Sig= 0.00; p < 0.001), indicating a satisfactory level of agreement between the two coders (Viera & Garrett, 2005). To foster the validity of the study, the qualitative analysis was supported by using standard coding, triangulation and member checking (Fraenkel & Wallen, 2009).

## 3. FINDINGS

### 3.1. Findings related to RQ1:

A Wilcoxon Signed-Ranks test and Mann-Whitney Test were run to answer RQ1. Table 5 below shows the Wilcoxon Signed Ranks Test Results of Mean Ranks.

**Table 5.***A Wilcoxon Signed-Ranks Test Results of Mean Ranks*

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
<b>DIGpost- DIGpre</b>	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	3,00	3,00
	Positive Ranks	17 <sup>b</sup>	9,88	168,00
	Ties	2 <sup>c</sup>		
	Total	20		
<b>FTFpost - FTFpre</b>	Negative Ranks	0 <sup>d</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	18 <sup>e</sup>	9,50	171,00
	Ties	0 <sup>f</sup>		
	Total	18		

As it is clear from table 5 above, Wilcoxon Signed-Ranks test results indicated that the post-test (mean rank = 9.88) was significantly higher than the pre-test of the DIG group (mean rank = 3.0,  $Z = -3.7$ ,  $p = .00$ ). Table 6 below shows the Wilcoxon Signed-Ranks Test Statistical Results.

**Table 6.***A Wilcoxon Signed-Ranks Test Statistical Results*

	DIGpost - DIGpre	FTFpost - FTFpre
Z	-3,769 <sup>b</sup>	-3,753 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000
Exact Sig. (2-tailed)	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Also, the same test showed that post-test (mean rank = 9.50) was significantly higher than the pre-test of FTF group as well (mean rank = 3.0,  $Z = -3.7$ ,  $p = .00$ ). Therefore, there was significant progress in the achievement scores between the pre-test and post-test for both groups, either exposed to digital or face-to-face feedback. In other words, Both digital and face-to-face feedback had a positive effect on students' writing skills for the Opinion essay type. Another test, a Mann-Whitney U Test was also run to reveal which group has outperformed the other one in the post-test. Table 7 shows the Mann-Whitney U Test Results of Mean Ranks.

**Table 7.***Mann-Whitney U Test Results of Mean Ranks*

	GROUP	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PRE-TEST	DIG	20	17,63	352,50
	FTF	18	21,58	388,50
	Total	38		
POST-TEST	DIG	20	11,63	232,50
	FTF	18	28,25	508,50
	Total	38		

According to table 7 The mean rank table indicated that the FTF group ( $M = 28,25$ ) outperformed the DIG group ( $M = 11,63$ ) in the post-test. Table 8 below shows the Mann-Whitney U Test Statistical Results

**Table 8.**

*Mann-Whitney U Test Statistical Results*

	PRE	POST
Mann-Whitney U	142,500	22,500
Wilcoxon W	352,500	232,500
Z	-1,182	-4,658
Asymp. Sig. (2-tailed)	,237	,000
a. Grouping Variable: GROUP		
b. Not corrected for ties.		

From Table 7 and 8 above it can be concluded that there was not a significant difference between FTF and DIG groups ( $U=142, p=,23$ ) for the pretest but there is a significant difference between groups in the post-test ( $U=22,50, p=,00$ ). As a result, FTF feedback had a significantly more positive effect than DIG feedback did on students' writing skills of opinion essays. To summarize, both digital and face-to-face feedback had a significantly positive effect on students' writing skills, however, face-to-face feedback was significantly more effective than digital feedback.

### 3.2. Findings related to RQ2:

The interview data supported the quantitative findings and was in favor of FTF feedback. Both of the groups displayed similar views and reported that FTF feedback is more effective for their writing skills due to several reasons. For example, the FTF group mentioned that FTF feedback is more useful because students can ask questions and understand their (grammar) mistakes during or right after writing their essay:

FTFS1: Face-to-face feedback, I and my teacher see my mistakes and correct them at that moment... It is much more effective to get feedback at the same time as the essay we wrote. We learn from mistakes face to face. If there is something we do not understand, we can ask at that time.

FTFS2: Face-to-face feedback is very helpful in my writing skills. It helps my grammar and writing style.

Similarly, the students from the DIG group preferred FTF feedback because it provides communication, negotiation, and eye contact with their teacher. The immediate correction and interaction prevent the fossilization of mistakes, and raise students' cognitive awareness:

DIGS1: Geribildirim göz kontağı kurarak, yapılan yanlışları anında göstererek yapılması gerekir.

Feedback should be done by making eye contact and pointing out mistakes immediately.

DIGS2: Yüzyüze edindiğim geri bildirim sayesinde öğretici eşliğinde yaptığım yazım yanlışlarımın hemen farkına varıyorum ve zihnime yerleşmeden düzeltebiliyorum.

Thanks to the face-to-face feedback I receive, I immediately realize the spelling mistakes I make with the tutorial and can correct them before they become ingrained in my mind.

DIGS3: Yüz yüze ortamda hiçbir sorunla karşılaşmadan iletişim kurup, yazım hatalarımız üstünde daha etkili bir şekilde durabileceğimizi düşünüyorum...çoğu zaman biz öğrenciler kendi yazdığı hataları göremez ve bunun için öğretmen tarafından gözden geçirilmesi gerekebilir. Bu bakımdan iletişimde kopukluklar ve yetersizlikler olmaması adına yüzyüze geri bildirimini daha uygun buluyorum.

In a face-to-face environment, I think we can communicate without encountering any problems and we can focus on our spelling mistakes more effectively...most of the time, we students cannot see the mistakes they write and may need to be reviewed by the teacher for this. In this respect, I find face-to-face feedback more appropriate to avoid communication breakdowns and inadequacies.

On the other hand, students reported both positive and negative views of digital feedback. Positive reflections belonged to the FTF group only and indicated benefits such as improving writing management, being more convenient to use word office than handwriting, easy storage, and access to digital feedback to see the corrected mistakes in detail.

FTFS1: Also I can't say online feedback didn't help. It helped me with writing management.

FTFS4: Öncelikle beyaz dosya kağıdında yazmak yerine word de yazmak, yazdığımız yazıyı daha kolay saklamamızı ve istediğimiz zaman hemen bulabilmemizi sağladığı için dijital ortam çok daha iyi. Aynı zamanda Dijital geri bildirim en büyük avantajı yanlış olan kısımların düzeltilerek verilmesi ve istediğimiz zaman yanlışlarımıza bakarak doğrusunu görebilmemiz.

First of all, writing in Word instead of writing on white file paper is much better in the digital environment as it allows us to store our writing more easily and find it immediately whenever we want. At the same time, the biggest advantage of digital feedback is that the wrong parts are corrected and we can look at our mistakes at any time and see what is right.

Negative attitudes to digital feedback were reported by both groups. They stated that digital feedback is not very effective because it lacks personal interaction and immediate clarification, to ask a question students need to wait till the next lesson.

FTFS2: In online feedback, we send our writings online and I don't think the feedback we get for our mistakes is very effective. If we want to ask about some mistakes, we have to wait until next week, the next class.

FTFS4: Dezavantajı ise yazma öğretimi online olduğu için birebir etkileşim ve kalıcılık dolayısıyla verim yüz yüze öğretime göre çok daha düşük.

The disadvantage is that since writing instruction is online, the efficiency is much lower than face-to-face instruction due to one-to-one interaction and retention.

Also, digital feedback may lead to demotivation, low productivity, and even slowing down the learning process:

DIGS3: Çevrimiçi geri bildirim sırasında birçok sorunla karşılaşılabilir böylelikle öğrenme ve gelişme süresi hem uzar hemde alınan verim düşer.

Many problems can be encountered during online feedback, thus prolonging learning and development time and reducing efficiency.

DIGS4: Çevrimiçi ve yüzyüze geri bildirimini karşılaştıracak olursam çevrimiçi geri bildiriminde yazma becerimi geliştirme isteğimde azalma gördüm çünkü çevrimiçi geri bildirim yazma becerisini edinme süresini çok uzattığını düşünüyorum.

If I compare online and face-to-face feedback, I find that online feedback decreases my desire to improve my writing skills because I think online feedback makes time to acquire writing skills too long.

To summarize, the interview findings were in line with the quantitative findings and displayed a more positive attitude to face-to-face feedback compared to digital feedback in writing classes. Face-to-face feedback was found more effective because it provides communication, negotiation, immediate clarification and better learning for students.

## 4. DISCUSSION AND CONCLUSION

### 4.1. Discussion:

The findings of the study were in line with the literature. For example, one of the common findings is related to the advantages of face-to-face feedback. The previous research also mentioned benefits such as communication by using nonverbal indicators, immediate interaction, more personalized feedback, addressing specific issues in real-time, and motivation from students (Ferris, 2003; Hillocks, 1986; Leki, 1991).



In terms of digital feedback, the positive reports from the literature coincide with those in the present study (AbuSeileek & Abualsha'r, 2014; Chang et al., 2017; Johnson et al., 2019; Lunt & Curran, 2010; Ryan & Phillips, 2019). The common advantages of digital feedback are increased convenience and accessibility, the ability to provide more detailed written comments and feedback that can be revisited by students at any time, and superior quality compared to handwritten feedback (Ene & Upton, 2014; Hyland & Hyland, 2019; McCabe et al., 2011; McGrath & Atkinson-Leadbater, 2016).

On the other hand, there are some differences with previous research. To begin with, the findings about the disadvantages of digital feedback in the present study are displayed more when compared to previous research (Steele & Holbeck, 2018). The possible reason is that the students were required to compare digital feedback to face-to-face one in the present study, but not to assess it independently.

Other findings from previous research which were not reported in the present study are related to drawbacks of face-to-face feedback. For instance, issues like the quantity of feedback within the meeting's time limit, and students' intimidation or unease while hearing unfavorable criticism in person (Sommers, 1982) were not mentioned by the participants of the present study.

To summarize, most of the findings are in line with previous research such as the advantages of face-to-face and digital feedback. However, the drawbacks of face to face and digital feedback were not parallel between the present study and literature possibly due to context differences.

## **4.2. Conclusion:**

### **4.2.1. Implications**

In-service training for EAP teachers and lecturers are recommended to raise awareness of types of feedback, the benefits and drawbacks of each type of feedback, and where, when and how to implement it in academic writing.

### **4.2.2. Limitations**

The main limitation of the present study is that the experimental and comparison groups have not been selected within the same university context, on the contrary, they belong to two independent universities each. This limitation was compensated to some extent by controlling some variables. For example, the pretest reported non-significant differences, that is, skill homogeneity between the groups, and also the students' profile characteristics such as age, English proficiency level, and studying at state university are similar as well.

### **4.2.3. Suggestion for Further Research**

Further research in different contexts, with different participants, with different types of feedback, and with a richer combination of research methods are suggested.

## References

- AbuSeileek, A., & Abualsha'r, A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76-95.
- Ali, A. D. (2016). Effectiveness of using feedback on EFL students' writing and perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n8p106>
- Aslam, M. Z., Barzani, S. H., Aslam, T., & Rasool, U. (2021). Teachers and students' perceptions towards online ESL classrooms during COVID-19: An empirical study in North Cyprus. *Journal of Asia TEFL*, 18(4), 1423-1431. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.4.22.1423>
- Atwater, C., Borup, J., Baker, R., & West, R. E. (2017). Student perceptions of video communication in an online sport and recreation studies graduate course. *Sport Management Education Journal*, 11(1), 3-12. <https://doi.org/10.1123/smej.2016-0002>
- Baran, E., Correia, A.P. & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. ASCD.
- Borup, J., West, R. E., & Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 161-184. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9367-8>
- Cavaleri, Michelle, Kawaguchi, Satomi, Di Biase, Bruno, & Power, Clare. (2019). How recorded audio-visual feedback can improve academic language support. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(4), 1-19. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss4/6>
- Chang, C., Kelly, J. C., Satar, H. M., & Strobl, C. (2017). Electronic feedback on second language writing: A retrospective and prospective essay on multimodality. *Writing & Pedagogy*, 9(3), 05- 428. <https://doi.org/10.1558/wap.32515>
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409-426. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.004>
- Chong S. W. (2019). College students' perception of e-feedback: a grounded theory perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1090-1105, DOI: 10.1080/02602938.2019.1572067
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Denton, D. W. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *TechTrends*, 58(6), 51-56. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0803-0>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2017). Writing with 21st-century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing*, 36, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002>
- Ene, E., & Upton, T. A. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*, 46, 80-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.01>
- Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, R. M., & Carless, D. (2018). A Dialogic Feedback Index measuring key aspects of feedback processes in online learning environments. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 499-513
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed).

McGraw-Hill.

- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge
- Greasley, P. (2008). *Quantitative data analysis using SPSS: an introduction for health and social sciences*. Buckingham.
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324–338. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835772>
- Hattie & Timperley (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). e challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Hillocks, G. (1986). Research on written composition: New directions for teaching. National Council of Teachers of English.
- Hounsell, D. (2021). *Feedback in postgraduate online learning: Perspectives and practices*. In Online Postgraduate Education in a Postdigital World (pp. 39-62). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77673-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77673-2_3)
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Johnson, W. F., Stellmack, M. A., & Barthel, A. L. (2019). Format of instructor feedback on student writing assignments affects feedback quality and student performance. *Teaching of Psychology*, 46(1), 16–21. <https://doi.org/10.1177/0098628318816131>
- Küçükali, E. (2017). The effect of oral vs. written feedback in EFL writing. *Journal of applied linguistics and language research*, 4(7), 47-67.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159–174.
- Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J., & Biemans, H. J. A. (2019). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning? *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203–218. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00447.x>
- Link, S., Mehrzad, M., & Rahimi, M. (2020). Impact of automated writing evaluation on teacher feedback, student revision, and writing improvement. *Computer-Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1743323>
- Lunt, T., & Curran, J. (2010). Are you listening, please? e advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759–769. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902977772>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. transcription format and programs* (Vol. 3). Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.
- McCabe, J., Doerflinger, A., & Fox, R. (2011). Student and faculty perceptions of E-feedback. *Teaching of Psychology*, 38, 173–179. <https://doi.org/10.1177/0098628311411794>
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153–169.
- McGrath, A., & Atkinson-Leadbetter, K. (2016). Instructor comments on student writing: Learner response to electronic written feedback. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 8, 1–16.
- Mohamadi, Z. (2018). Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL

- student writing ability. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.003>
- Noroozi, O., & Hatami, J. (2019). The effects of online peer feedback and epistemic beliefs on students' argumentation-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(5), 548–557. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1431143>
- Poquet, O. et al. (2018). Social Presence in Massive Open Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3)
- Reid, J. M. (1993). Teaching ESL writing. Englewood Cliffs, NJ: Regents.
- Rezalou, A. (2020). Student teachers' beliefs about corrective feedback. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 416-430.
- Saeed, M. A., & Al Qunayeer, H. S. (2020). Exploring teacher interactive efeedback on students' writing through Google Docs: factors promoting interactivity and potential for learning. *e Language Learning Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786711>
- Silva, M. L. (2012). Camtasia in the classroom: Student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2011.12.001>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148–156. <https://doi.org/10.2307/357622>
- Steele, J., & Holbeck, R. (2018). Five elements that impact quality feedback in the online asynchronous classroom. *Journal of Educators Online*, 15(3), n3. <https://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.3.10>
- Thompson, R., & Lee, M. J. (2012). Talking with students through screencasting: Experimentations with video feedback to improve student learning. *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 1(1), 1–16.
- Urdan, T. C. (2016). *Statistics in plain English*. Routledge.
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475–511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>
- Van der Kleij, Fabienne & Lipnevich, Anastasiya. (2021). Student perceptions of assessment feedback: a critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 33.345-373 <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). *Understanding interobserver agreement: The kappa statistic*. *Fam Med*, 37(5), 360–363.
- Yuan, J. and Kim, C. (2015) Effective Feedback Design Using Free Technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 52, 408-434. <https://doi.org/10.1177/0735633115571929>
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400–410. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>
- Wei, L., & Moyer, M. G. (Eds.). (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Blackwell Pub.

**APPENDICES****Appendix-1. Writing Exam format paper**

School of Foreign Languages

Student Name: \_\_\_\_\_

Overall Grade: \_\_\_\_/\_\_\_\_

Student Number: \_\_\_\_\_

Please write an 'OPINION ESSAY' essay for the following topic:

Make sure that you have; Thesis Statement, Two Paragraphs, Topic Sentence, Concluding Sentence, Linkers

- Do you think that TV censors explicit content because programmers must produce family-friendly programming?
- Social media brings us together and pulls us apart; Do you believe that the great outweighs the bad or vice versa?
- Do you think that animal testing should be banned?
- Is the death penalty just a punishment?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ORGANIZATION	CONTENT	GRAMMAR	LEXIS	TOTAL
_____	_____	_____	_____	____ / 20

## Appendix-2. Sample students' papers

### 2.1. A hard copywriting paper of a student from FTF group

Topic: Do you think that smoking should be illegal?

Smoking Issue

It is believed smoking should be illegal. This is because it has reasons. However, there are people who think smoking should not be illegal. This is because it is said smoking is freedom of people's enjoyment. From my point of view smoking should be illegal and banned.

To begin with, first reason why smoking should be illegal is smoking comes with health issues, it harms not only people who smoke but also people who do not smoke. For example, it is said people who smoke live five years less than people who do not smoke. Additionally, people who smoke more likely to have lung cancer.

Furthermore, second reason why smoking should be illegal and banned is smoking pollutes not only the air but also everything else. For instance, if we gather all the smokers in one place, the environment of that area will be more polluted than in other areas.

Next, last reason why smoking should not be consumed is it harms human relationships, and it complicates good relationships. To demonstrate, there may be arguments in the family due to the smell of cigarettes and monthly income. Moreover, generally people do not want their young children to have friends who smoke.

To sum up, I feel very strongly that smoking should be illegal and banned. Also, I think governments should work together to ban smoking. There are people who love smoking but it is an easy enjoyment to overcome. It seems to me that everyone who smokes should stop smoking.

## 2.2. A soft (digital) copy writing paper (with a digital feedback) of a student from DIG group

## Opinion Essay

I firmly believe that smoking should be illegal. If we want a healthy life, we should stay away from smoking because firstly it causes many diseases, especially lung cancer and it causes serious damage by affecting cardiovascular health such as irregular heartbeat, heart infection and cardiomyopathy.

According to many scientists, more than 1,1 billion people use the cigarette in the world and studies show that every six seconds in the world someone dies because of the detrimental effects of the cigarette. Secondly, smoking adversely affects skin health as well. If one person smokes, her or his skin looks unhealthy and faded.

Another harm of smoking is the damage to the environment. Initially, thousands of trees are cut down for the paper used in making cigarettes and the cardboard used for packing. Moreover, every year one million birds die from swallowed ash thrown on the grounds and smoking leads to more than half of the forest fires in our country as well.

Finally, because of these reasons smoking is a very harmful factor not only for human life but also for environmental health.

## Overall:

- Be careful with organization.
- Use more advanced and several grammatical structures!
- Different type of Linkers
- Use more linkers
- Word limit!
- Needs improvement

ESPRIMO  
Try more academic sentences, and advanced grammar structures.

ESPRIMO  
Thesis statement is missing!

ESPRIMO  
Very good statistical data however, explanations and examples should be in a detailed way.

ESPRIMO  
There are organizational problems in your essay, you should have written one more paragraphs!

ESPRIMO  
Paragraphs are not relevant and well connected

### Appendix-3. Writing Rubrics

	ORGANIZATION COHERENCY	CONTENT	GRAMMAR	LEXIS
5	Produces a fully coherent and cohesive paragraph making full and appropriate use of a well-structured organizational pattern and a wide range of cohesive devices Topic sentence is correctly placed and restated in the closing sentence	Produces a well-developed paragraph that fully addresses one main idea to answer the question at hand. There is appropriate number of supporting sentences.	Has a wide range of level-appropriate grammatical structures almost always used accurately. Errors are minor and difficult to spot	Sophisticated range of level appropriate vocabulary Control over word forms Almost impeccable spelling
4	Produces a coherent and cohesive paragraph making satisfactory use of an organizational pattern and a range of cohesive devices Topic sentence is correctly placed and restated in the closing sentence	Produces a well-developed paragraph which somewhat addresses the question at hand There is an adequate number of supporting sentences.	Has a good range of level-appropriate grammatical structures Some errors exist, but they do not lead to misunderstanding	Sufficient range of level appropriate vocabulary. A few word formation errors Spelling mostly accurate with a few errors
3	Produces a relatively coherent and cohesive paragraph with a basic organizational pattern, using some cohesive devices Topic sentence is correctly placed but may not be restated in the closing sentence	Produces a paragraph which provides basic coverage of the question at hand There are fewer than adequate supporting sentences or they are repetitive	Has a limited range of level-appropriate grammatical structures OR has a satisfactory range but with limited accuracy. Errors may hinder communication, although meaning can be discerned from context with little effort	Somewhat sufficient range of level appropriate vocabulary Some major word formation errors that do not impede understanding Noticeable errors in spelling
2	Produces a simple paragraph-like structure using only high frequency cohesive devices (i.e. pronouns and linking words). Topic sentence is non-existent and/ or closing sentence is missing	Produces writing which partially addresses the question at hand or contradicts it Few or overly repetitive supporting details	Has an unsatisfactory range of level-appropriate grammatical structures. Frequent language errors may affect understanding throughout	Limited range of level appropriate vocabulary. Frequent errors of word forms that confuse meaning Too many spelling errors
1	Produces a simple written text (not in paragraph form) Topic sentence is non-existent.	Produces a simple written text that shows minimal coverage of the question at hand. Supporting sentences are missing	Range and/or accuracy of grammar structures fall significantly short. Errors impede understanding	Range and accuracy of lexis fall significantly short with many errors

*Adapted from IELTS Writing Band Score and Cambridge English Language Assessment*

### Appendix-4. Interview Questions

- 1) What do you think is the effect of face-to-face feedback on your writing skills? (face-to-face group)
- 2) What do you think is the effect of online feedback on your writing skills? (online group)
- 3) Can you compare the effects of face-to-face vs. online feedback on your Writing Skills based on your previous experience? (both groups)



## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Mevcut araştırma, yüz yüze ve dijital/yazılı geri bildirim öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme bağlamında yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır;

Mevcut Çalışmanın Araştırma Soruları:

- 1- Yüz yüze ve dijital geribildirim İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yazma performansı üzerindeki etkisi nedir?
- 2- İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma derslerinde yüz yüze ve çevrimiçi geribildirime karşı tutumları nelerdir?

### 2. YÖNTEM

Bu çalışmanın evreni Türkiye'deki iki devlet üniversitesinin Yabancı Dil Hazırlık Programıdır. Katılımcılar bu programdaki üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır (N = 38) ve amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2013). Katılımcılar deney (N = 18) ve karşılaştırma (N = 20) grupları olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Deney grubu FTF grubu olarak adlandırılmış ve yüz yüze geribildirime maruz kalırken, karşılaştırma grubu DIG grubu olarak etiketlenmiş ve uygulama sırasında yazılı/dijital geribildirime maruz kalmıştır. Her iki grup da daha önce dijital ve yüz yüze geri bildirim formlarını deneyimlemiştir.

Veri toplama prosedürleri karma yöntem tasarımını takip etmiş ve 8 akademik hafta sürmüştür (Kasım 2022-Mart 2023). Veri toplama prosedürü 1) deneysel ve 2) görüşme oturumu, 3) ön test ve 4) son test olmak üzere dört oturumdan oluşmuştur. Deneysel oturum: Deneysel oturum ön-test, uygulama ve son-test aşamalarından oluşmuştur. Deneysel oturumda, iki grup öğrenciye farklı konulara sahip dört fikir yazısı yazma görevi olarak verilmiştir. Denemelerin konu ve temaları, her iki grup için de "B2 Düzeyi Yazma Becerileri Haftalık Ders Programı"na göre seçilmiş ve temalar açısından gruplar arasında tutarlılık sağlanmıştır. Tüm kompozisyonlar sınıfta 50 dakika süreyle yazılmıştır. İlk ve dördüncü/son kompozisyonlar ikinci ve son hafta uygulanmış ve sırasıyla ön test ve son test olarak kabul edilmiştir. İlk ve son kompozisyon için sadece bir taslağa izin verilirken, ikinci ve üçüncü kompozisyon için ikinci ve daha fazla taslak kabul edilmiştir. Uygulama 6 hafta sürmüş ve bu süre zarfında her iki grup da 1, 2 ve 3. denemeler için geri bildirim almıştır. Ancak, DIG grubu "Çevrimiçi / Dijital (Yazılı) Geri Bildirim" alırken, FTF grubu "Yüz Yüze (Sınıf İçi Konferans) Geri Bildirim" almıştır. Yazılı kağıtlar, IELTS Writing Band Score ve Cambridge English Language Assessment'dan uyarlanan bir rubriğe göre çift kontrol prosedürü ile derecelendirilmiştir (Bkz. Ek 3). Kâğıtların notlandırılmasında kurumlardan toplam iki öğretmen görev almıştır. Analiz için yalnızca Deneme 1 ve 4'ten alınan notlar kullanılmıştır.

Veri dağılımının (öğrencilerin puanları) normalliğini araştırmak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Sonuçlara göre, iki test DIG1, FTF1 ve FTF2 verilerinin normal dağılıma sahip olmadığını (sig=.00; sig=.00; sig=.02; sig=.04; p<.05), DIG2'nin ise normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (sig=.11; sig=.27; p>.05). Veriler üç puan için normal olmayan dağılım göstermiştir, bu nedenle tüm veri analizi için Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon S-R testi gibi non-parametrik testler kullanılmıştır (Greasley, 2008).

Nitel veriler, 'Opinion Essay' yazılarının ön test ve son test puanlarından toplanmıştır. Deney grubu, basılı kağıtların yüz yüze/sözlü geri bildirimine maruz kalırken, karşılaştırma grubu, elektronik kopya kağıtların dijital/yazılı geri bildirimine maruz bırakıldı. Nitel veriler, öğrencilerin yüz yüze ve dijital geri bildirim algılarını ortaya çıkaran yazılı görüşmelerden toplanmıştır. Görüşme (nitel) verileri ise, iki bağımsız

kodlayıcı tarafından CLAN (Computerized Language Analysis) Programı (MacWhinney, 2000) kullanılarak İçerik Analizi yoluyla analiz edilmiştir çünkü bu program ortak kodlama ve deşifre kriterleri sunarak çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Wei ve Moyer, 2008). Kodlar, transkripsiyon kuralları ve analiz komutları CHILDES'ten (Child Language Data Exchange System) seçilmiştir (MacWhinney, 2000).

Ayrıca, çalışmanın güvenilirliği, yazma puanlarının değerlendirilmesinde değerlendiriciler arası güvenilirliğin kullanılması ve kodlayıcılar arası güvenilirlik analizinin uygulanmasıyla artırılmıştır. Verilerin normal olmayan dağılımını hesaba katmak amacıyla, 1. ve 4. denemelere verilen yazma puanlarının değerlendiriciler arası güvenilirliğini değerlendirmek için bir Spearman's rho korelasyon analizi (Urdan, 2016) yapılmıştır. Bu puanlar bağımsız çalışan iki kodlayıcı tarafından verilmiştir. İstatistiksel analiz, ön test ( $r_s(36) = .92, p = .00$ ) ve son test ( $r_s(36) = .96, p = .00$ ) puanlayıcıları arasında önemli bir korelasyon katsayısı ortaya koymuş ve iki değişken arasında oldukça anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Görüşmelerin analizinde kullanılan kodların güvenilirliğini değerlendirmek için, Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen Kappa istatistiği kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirliğin istatistiksel bir çalışması yapılmıştır. Bu analiz, bağımsız olarak çalışan iki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Görüşme verilerinin 11 kodu için kodlayıcılar arası güvenilirlik 0.71'lik bir Kappa katsayısı vermiştir ( $Sig = 0.00; p < 0.001$ ), bu da iki kodlayıcı arasında tatmin edici düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir (Viera & Garrett, 2005). Çalışmanın geçerliliğini güçlendirmek için nitel analiz, standart kodlama, üçgenleme ve üye kontrolü kullanılarak desteklenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

### 3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuçlar göz önüne alındığında ister dijital ister yüz yüze geribildirim maruz kalsın, her iki grup için de ön test ve son test arasında başarı puanlarında önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. Başka bir deyişle, hem dijital hem de yüz yüze geribildirim, öğrencilerin Görüş / Fikir Kompozisyonu (Opinion Essay) türü için yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak, öğrencilerin Görüş / Fikir Kompozisyonu (Opinion Essay) yazma becerileri üzerinde YTF geribildirim DIG geribildirimine kıyasla anlamlı derecede daha olumlu bir etkisi olmuştur. Özetle, hem dijital hem de yüz yüze geribildirim öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahiptir, ancak yüz yüze geribildirim dijital geribildirimden önemli ölçüde daha etkilidir.

Görüşme verileri nicel bulguları desteklemiş ve YTF geribildirimini lehine olmuştur. Her iki grup da benzer görüşler sergilemiş ve çeşitli nedenlerden dolayı YTF geribildirimini yazma becerileri için daha etkili olduğunu bildirmiştir. Özetlemek gerekirse sonuç olarak, mülakat bulguları nicel bulgularla uyumludur ve yazma sınıflarında dijital geribildirim kıyasla yüz yüze geribildirim karşı daha olumlu bir tutum sergilenmiştir. Yüz yüze geribildirim, iletişim, müzakere, anında netleştirme ve öğrenciler için daha iyi öğrenme sağladığı için daha etkili bulunmuştur.

Tüm bunlara ek olarak, çalışmanın bulguları literatürle uyumludur. Örneğin, ortak bulgulardan biri yüz yüze geri bildirim avantajlarıyla ilgilidir. Önceki araştırmalarda da sözsüz göstergeler kullanarak iletişim kurma, anında etkileşim, daha kişiselleştirilmiş geribildirim, belirli sorunları gerçek zamanlı olarak ele alma ve öğrencileri motive etme gibi faydalardan bahsedilmiştir (Ferris, 2003; Hillocks, 1986; Leki, 1991). Dijital geri bildirim açısından, literatürdeki olumlu raporlar bu çalışmadaki raporlarla örtüşmektedir (AbuSeileek ve Abualsha'r, 2014; Chang vd., 2017; Johnson vd., 2019; Henderson, Lunt ve Curran, 2010; Ryan ve Phillips, 2019). Dijital geribildirim ortak avantajları, artan kolaylık ve erişilebilirlik, öğrenciler

tarafından herhangi bir zamanda tekrar ziyaret edilebilecek daha ayrıntılı yazılı yorumlar ve geribildirim sağlama yeteneği ve el yazısı geribildirime kıyasla daha üstün kalitedir (Ene ve Upton, 2014; Hyland ve Hyland, 2019; McCabe vd., 2011; McGrath ve Atkinson-Leadbeater, 2016).

## **ETHICAL APPROVAL OF THE RESEARCH**

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

Ethics committee permission information

Name of the ethics review board: Erzurum Technical University, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Date of the ethical assessment decision: 27.10.2022

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

The contribution of each researcher to the current research in percentage form is 50.

Author 1: Research Design, Methodology, Literature Review Data Analysis, and reporting.

Author 2: Data Analysis, and reporting, Findings and Discussion.

## **CONFLICT OF INTEREST**

There is no conflict of interest in the research.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 412–432. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1349420>

### Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketim Kültürü ve Reklamcılığın İşlenişi

The Processing of Consumption Culture and Advertising in Social Studies Curriculum and Social Studies Books

Sinan ARI<sup>1</sup>, Musa ARI<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 27.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 06.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim kültürü ve reklamcılığın incelenmesi amaçlanmıştır. Tüketim konusu ekonomik ve toplumsal dinamiklerin karmaşık hale geldiği günümüzde insanların hayatına yön vermektedir. Bu nedenle temel eğitimden itibaren tüketim konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir. Çalışmanın veri kaynakları Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) ile güncel sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Analitik araştırma deseninin benimsendiği çalışmada öncelikle tüketim konusu farklı boyutlarıyla ele alınmış, ardından konunun program ve kitaplardaki işlenişi her iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veriler betimsel analiz yolu ile çözümlenerek yorumlanmıştır. Bulgular sunulurken sıklıkla kitaplardan örneklere yer verilmiş, görseller sunulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre tüketim konusunun daha çok bilinçli tüketim çerçevesinde ele alındığı, tüketim kültürü ve toplumu, tüketim ile reklam ilişkisi konularına yeterince değinilmediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda toplumların nasıl tüketim toplumuna dönüştüğü, reklamlar ile insanların nasıl tüketim ortamlarına sürüklendiği hususlarının temel eğitimden itibaren sosyal bilgiler ders kitaplarında örnek olaylarla ve bilimsel çalışma örnekleriyle işlenmesi önerilmiştir. Bu öneriyle öğrencilere tüketimin yegâne amaç olarak sunulması ve benimsenmesine karşı bir farkındalık oluşturulması gereği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, Kültür, Reklam, Tüketim

&

**Abstract:** The study aims to examine the consumption culture and advertising in the Social Studies course curriculum and books. The issue of consumption shapes people's lives today, where economic and social dynamics have become complex. For this reason, it is important to raise awareness of students about consumption from basic education. The data sources of the study are the Social Studies Curriculum (2018) and current Social Studies textbooks. In the study in which analytical research design was adopted, firstly, the subject of consumption was discussed with its different dimensions, then its processing in the program and books was examined by both researchers. The data were analysed and interpreted through descriptive analysis. While presenting the findings, examples from the books were frequently given and visuals were presented. According to the findings obtained at the end of the study, it was determined that the subject of consumption was mostly handled within the framework of conscious consumption, and the subjects of consumption culture and society, the relationship between consumption and advertisement were not sufficiently addressed. In this context, it is suggested that the issues of how societies turn into a consumption society and how people are dragged into consumption environments with advertisements can be covered with case studies and examples of scientific studies in social studies textbooks starting from basic education. With this suggestion, the need to create an awareness against the presentation and adoption of consumption as the sole purpose to the students has been revealed.

**Keywords:** Social studies, Culture, Advertising, Consumption

**Atıf/Cite as:** Ari, S. ve Ari, M. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim kültürü ve reklamcılığın işlenişi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 412-432. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1349420](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1349420)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğrt. Üyesi Sinan ARI, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sinanari@bayburt.edu.tr](mailto:sinanari@bayburt.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0769-7317>

<sup>2</sup> Dr. Musa ARI, Ticaret Bakanlığı, [m.ari@ticaret.gov.tr](mailto:m.ari@ticaret.gov.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9626-8778>

## 1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler insana çevresini; geçmişi, bugünü ve geleceği ile tanıma imkânı sağlamakla birlikte insanın tüm hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırarak onun kişiliğinin oluşmasına katkı sağlayan bir derstir (Öztürk vd., 2004). Güncel öğretim programına göre ise, etkin ve üretken insanlar yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacı ile sosyal bilimleri kaynaştıran bir derstir (MEB, 2018). Benzer şekilde Bart'a (1993) göre de sosyal bilgiler; önemli toplumsal konularda karar verme, problem çözme, vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı; insan bilimlerine ve sosyal bilimlere ait kavramların bütünleştirildiği bir disiplinler arası alandır. Verilen tanımlardan yola çıkılarak sosyal bilgiler dersinin; bireyleri değişen dünya koşullarına uyum sağlamada, güncel gelişmelerin farkında olarak geleceğe hazırlamada önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Güncel öğretim programının dikkat edilmesi gereken hususlar bölümünde son yıllardaki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumlulukları ile ilgili yeni durumların (sanal ticaret, sosyal medya gibi) ve bazı sorunların (kişisel veri gizliliğinin ihlali, siber dolandırıcılık vb.) ortaya çıktığı belirtilmiştir. Buradan hareketle de öğrencilerin bu gibi sorunlarla baş edebilmeleri için derslerde dijital vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla konu ile ilgili etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Dolayısıyla insanın karşılaşılabileceği birçok durumu ders bünyesinde görmek mümkündür. Programın öğrenme alanlarına bakıldığında bu durum daha net görülebilmektedir. Programda bulunan 7 öğrenme alanı sırasıyla şöyledir: "birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar". Bu çalışmanın odağını teşkil eden tüketim konusu da üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır.

Toplumların günlük yaşamında birçok farklı anlam taşıyan tüketim Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanması, yoğaltım, istihlak, üretim karşısı, tüketme işi" şeklinde geçmektedir. Tüketim genel olarak sanılanın aksine oldukça detaylı çalışmalara konu edilmiştir. Sosyal bilim alanında sıklıkla atıf yapılan çalışmalar; bir tüketim kültürü etrafında şekillenmiş, tüketim toplumundan bahsetmekte ve reklamcılığın etkileri üzerinde durmaktadır. Aşağıda tüketimin bir ekonomik öge olmakla birlikte sosyal hayatın hemen her alanında belirleyici olan yönü üzerinde durulmuştur.

### Genel Olarak Tüketim

Tüketim, dar çerçevede insan ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak için üretilen ya da alınan malların tüketilerek yok edilmesiyle geniş anlamıyla söz konusu yok etme etkenini yaratan sürecin de yok edilmesini kapsar (Koroğlu, 2009, s. 12). Bu, pazarlamanın her yere sirayet etmesini gündeme getirir. Baudrillard, Levi Strauss'tan hareketle tüketimin öncelikle doğadan değil, kültür alanından türediğini belirtir. Dolayısıyla tüketimi eşya yoluyla doğal ihtiyaçların tatmin edilmesinden çok kodlar ve kurullarla düzenlenen bir işaretler sistemi olarak açıklamaktadır (Akt. Orçan, 2008, s. 23). Tüketimin yeni dünyanın bir ideolojisi olarak kabul edildiğini belirten Dal (2017), tüketimin toplumsal, psikolojik, ekonomik ve kültürel bir olgu olduğunu söyler. Bir piyasa ekonomisinin var olduğu kabul edilmektedir. Bu piyasa ekonomisi kendini dayatırken, vatandaşlık yerini tüketiciliğe ya da tüketici vatandaşlığa bırakmaktadır (Akt. Mumcu, 2006). Devlet liberal politikaların düzenleyicisi ve denetleyicisi olup sosyal devletten uzaklaşmaktadır. Bu nedenle piyasaya karşı nasıl hareket edileceğinin düzenlendiği bir sistemden bahsedilmektedir (Arı, 2014, s. 5).

Sanayi devrimiyle birlikte artan üretim, bolluk toplumu yaratmış, 7 gün 24 saat üretmek isteyen fabrika sahibi ihtiyaçtan fazla mal ürettiğinden bu durum, 1929'da üretim fazlasından kaynaklanan bir ekonomik buhrana neden olmuştur. Böylece talebin önemi anlaşılmış ve pazarlama bir talep yönetimi olarak

doğmuştur. Daha fazla üretim için maliyet kısmakla ilgilenilen günler daha az ilgi çekerken tüketiciye satış yönünde baskı yapılacağı zamanlar gelmiştir.

### Tüketim Kültürü ve Toplumu

Tüketim kültürü, yeni üretici güçlerin ortaya çıkması ile birlikte yüksek verimlilik gerektiren ekonomik bir sistemin tekeli yapılanması ile orantılı özgül ve yeni bir toplumsallaştırma tarzıdır (Baudrillard, 2010, s. 98). Burada ürün ya da hizmet alım satımlarındaki ekonomik bakıştan daha çok sosyal ve kültürel bir bakış söz konusudur. İnsanları etkisi altına alan bu kültür insanlara özgürlük sunuyormuş gibi hissettirse de onları yeni bir çıkmaza, bunalıma sürüklemektedir. Postmodern dönemde yaratılan bir olgu olan tüketim kültürünün sonucunda bireyler, özüne ve kendisine yabancılaşmaktadır (Alyakut, 2017, s. 247). Tüketim kültürü insanların devamlı bir şey istediği, isteklerine ulaştığı ve ulaştığı anda yeni bir istek oluşturan, bu yeni isteklerin kendisine güç verdiği bir toplumu gündeme getirmektedir. Dolayısı ile tüketim toplumundan bahsedildiğinde, kendini tüketimle var eden, var oluşunu tükettiğiyle anlamlandırılan bir toplumdan bahsedildiğini söylemek mümkündür. Kapitalizm, materyalizm gibi yaklaşımlardan beslenen tüketim kültürü insanları tüketici vasıflarıyla tanımlamakta ve yalnızca tükettikçe var olma, varlığını sürdürdürebilme varsayımına dayanmaktadır (Demirel ve Yegen, 2015, s. 119). New York'ta İkiz Kulelere yapılan saldırıdan sonra dönemin ABD başkanının (George W. Bush) halka yaptığı konuşmasında tarihe geçen şu sözleri konu üzerine çarpıcı bir örnektir: "Teröristlerin bizi alışverişten alıkoymasına izin veremeyiz" (Batı, 2010, s. xv). Böyle bir durumda bile eğer tüketmekten alıkonulmak bir sorun olarak görülüyorsa, bu, sistemin temel dinamiğinin tüketim olduğunu ortaya koymaktadır. Tüketilmediğinde sistem işlemekte ve durmaktadır. Dolayısı ile tüketim konusunun tüm yönleriyle anlaşılması, tüketim toplumu ve kültürünün nasıl şekillendirildiğine dair bir bilinç inşası gerekmektedir. Daha önce ifade edildiği üzere, tüketme isteği veya tüketime verilecek anlamın yaratılması başlı başına bir endüstri hâline almıştır. Bu da reklamcılığın yön verdiği bir anlayıştır.

### Reklamcılık

Reklam kelimesi Fransızca kökenli olup, ikna etmek anlamına gelen "reclame" sözcüğünden türemiştir. Bir malın satılmasında etkili bir araçtır (Batı, 2010, s. 11). TDK (2023) sözlüğünde ise reklam "Bir şeyi halka tanıtmak, beğendirmek ve böylece sürümünü sağlamak için denenen her türlü yol" olarak geçmektedir. Reklam bir talep yaratma sanatı olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda bir dikkat çekme sanatı olarak da görülebilecek reklam Luke Sullivan'a göre sadece kapitalizmin mutasyona uğramış hâli değildir. Reklam, dünyanın şimdiye dek gördüğü en yüksek hayat standartlarından birinin en büyük parçasından sorumlu, dev ekonomi çarkındaki dişlilerden biridir. Tüketicilerce alınan her ürün, onu bir tüketim nesnesine dönüştürmek için çalışan ürün pazarlamacılarının ya da ajansların etkinlik aracı ve amacı haline gelmektedir. Yani tekrar satış için yollar aranmaktadır. Bernbah reklam hakkında şunu söylemektedir: "...Reklamcılık bir ikna biçimidir ve ikna da bilim değil, sanattır. Kısacası, reklamcılık bir ikna sanatıdır" (Akt. Elden ve Bakır, 2010). Tüketim kültürü ve toplumunda arzunun üretilmesi ve tüketimin bir döngüde olmasında kitle iletişim araçları anahtar rodedir. Bu, reklam ve medya aracılığı ile gerçekleşmektedir. Böylelikle kapitalist sistemin üretim-tüketim döngüsü istenildiği gibi başarılı bir şekilde sürmektedir. Reklamlar yoluyla oluşturulan her arzu yeni malların üretilmesini sağlamaktadır (Mutlu, 2005, s. 39). Bu kültürde ilk olarak arzu üretilmekte ve sonrasında tüketilmektedir. Çevrim içi bir haber sitesinde insan ömrünün 2 yılının reklam izlemekle geçtiği ifade edilmektedir (Onedio, 2023). Bu açıdan bakıldığında zamanın da tüketimi söz konusudur. Bugün yalnızca bir iş veya okul yolculuğunda bile birçok satış noktasından geçilmektedir. Bu esnada göze çarpan ve belki de farkında olunmadan bilinçaltına işlenen birçok reklam unsuru bulunmaktadır. Burada ticari ürünlerin yanı sıra fikirlerin, düşüncelerin, marka sadakatlerinin de satılması söz konusu olabilir.

Tüketim toplumunun oluşturulmasında ve kişilerin tüketime teşvikinde reklamlar önemli rol oynamaktadır. Burjuva tüketim kültüründe reklam kurumunun önemli bir yeri vardır. Reklamlar aracılığıyla ürün veya hizmete sembolik anlamlar yüklenmekte, insanlar; reklam yoluyla o ürünlere ve hizmetlere ihtiyacı olduğu konusunda ikna edilmektedir. Reklamlarla moda yaratılarak insanlara tarz

duygusu aşılacaktır. Bu kültürde insanlara bir imaj sahibi olabilmeleri için hangi metaları tüketmeleri gerektiği reklamlarla öğretilmektedir (Berger, 2012, s. 63). Postmodern reklamcılıkta ürünle birlikte ürünle dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek şeylere odaklanılmaktadır. Bu da postmodern reklamcılıkta önemli düzeyde yorumlama gücü gerektirmektedir (Morris, 2005, s. 713). Bu güç sayesinde insanlar ihtiyaç dışı ürünlere de yönelir hale gelmektedir. Tüketim toplumunun yapısı sürekli yeni ihtiyaçların hissettirilmesi ve günlük yaşamdaki mutsuzlukların, hoşnutsuzlukların, gerilimlerin çaresi olarak alışveriş yapmanın getireceği hazzın kullanılabilmesiyle duygusu ile şekillendirilmiştir (Kaban Kadioğlu, 2014, s. 43).

Reklamcılık ile modanın ilişkisine değinmekte de fayda bulunmaktadır. Reklamcılık, modadaki değişimleri pazarlar. Moda, usul ve tarz anlamına gelmektedir. Kitlesele üretimin sunduklarıyla yetinemeyen çağdaş tüketici, bir moda olarak sunulan farklılaşmayı ve onaylanmayı satın alır. Simmel'e göre yaşam biçimlerinin modaya uydurulmasına yardım eden malzemeler; oturma odanızı süsleyen sandalye benzeri dokunulabilir şeyler olabileceği gibi, kullanılan malzeme ve kumaşların şekli, kökeni ve üretim sürecinin nerede ve nasıl gerçekleştirildiği gibi her türlü unsur da olabilir. Modayla hem toplumsal kimliği onaylayan bütünü bir parçası olduğu görüntüsü verilir hem de birey olarak kişinin başkalarından ayırt edilmesi sağlanır (Chaney, 1999, s. 60). Çağdaş toplumda metayı üreten insan en geniş anlamda reklamlar arasından seçtiği imajlarla kendini üretir (Odabaşı, 2013, s. 174). Bir rimel reklamında, ürünün büyüleyici bakışlara kavuşturacağı vaat edilerek ürün pazarlanmaktadır. Bu reklamı izleyen bir kadın, o ana kadar öyle bir ihtiyacı yokken reklamı izledikten sonra öyle bir bakışa sahip olma ihtiyacı hissetmektedir (Sezgin ve Farıma, 2016). Tüketim mutluluğa ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Postmodern tüketim kalıpları ve reklamlar insanlara tükettikçe mutlu olacaklarına dair bir fikir yerleştirmektedir. Burada ürünlerin işlevleri ve kullanımlarından çok tüketimle ilgili semboller dikkat çekmektedir. Reklamlarda duygulara, imajlara ve ruh haline hitap edilerek tüketiciler tarafından bunlardan anlam çıkarılması beklenmektedir (Keskin, 2023). Böylece tüketiciler ürünler yerine göstergeleri ve imajları tüketir hale gelmektedir. O halde reklamcılığın tüm bu olumsuz etkilerine karşı temel eğitimden itibaren tedbir alınması, öğrencilerin bu konularda bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir. Televizyon reklamlarında pazarlanan ürünlerin çocuklarca tüketilmesi onların duyuşsal, davranışsal ve kişisel gelişimleri bakımından çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Reklamlar çocukların muhakeme yapma, düşünme, iletişim kurma, hayal kurma gibi becerilerini olumsuz etkilemekte ve zihinsel potansiyellerini zayıflatmaktadır (Karaboğa, 2020). Bu yüzden reklamların çocuklar üzerindeki etkileri üzerine bir farkındalık oluşturmak önemli görülmektedir.

### Çocuklar ve Reklamlar

"Çocukluğun Yok Oluşu" adlı çalışmasında Postman, çocukların yaşamının kitle iletişim araçlarında gördükleri ve duydukları ile şekillendiğini ve televizyonla birlikte adeta çocukluğun yok olduğunu ifade etmektedir (Akt. Cangöz, 2009, s. 206). Bazı evlerde televizyon sabahtan akşama kadar kapanmamakta, sürekli seyredilmektedir. Aileler televizyonun büyüleyici etkisini çocuk bakıcısı olarak kullanmaktadır. Çocuklar da televizyon kullanmayı kolaylıkla öğrenmektedir. Öyle ki Amerika'da çocukların uykudan sonra en çok ilgilendikleri ikinci şey televizyon olup çocuklar yılda 1250 saatlerini televizyon izleyerek geçirmektedir (Akt. Özdemir, 2007). Çocuklar için televizyonun ilgi çekici olması hızla kaynaklanmaktadır. Televizyonda bir görüntü ortalama 3,5 saniyede değişmektedir. Bu kısa sürede çocuklar, verilen bilgiyi düşünüp değerlendirememektedir (Akçalı, 2015). Dolayısı ile televizyon içerikleri çocukların akıl yürütmelerinin, düşüncelerinin önüne geçmektedir. Pazarda önemli bir payı olan çocuklar reklamcılarının en önde gelen hedef kitle haline gelmektedir. Tüm bu ifadelerden anlaşılabilir ki sistem bireyi çocuğa indirgemekte ve sistem için de çocuk, çocuk olmaktan çıkarak müşteriye dönüşmektedir. İnsanların ırk, din, siyasi görüş, renk ve benzeri unsurlardan bağımsız bir şekilde taşıdıkları kimlik ve



paylaştıkları ortak yazgı tüketici olmalarıdır (Ferman, 1993). Bu yazgıya çocukların da ortak olması için sistem âdeta tüm gayretini sergilemektedir.

Yetişkinin çocukluğa dönmesi konunun bir yönüdür. Bir diğer yönü ise çocuğun doğrudan tüketici olarak piyasa tarafından şekillendirilmesidir. Bugün şirketler gelecekte tüketim piyasasında yer alacak çocuklara yatırım yapmaktadır. Televizyon reklamlarıyla ürün ve hizmet özellikleri abartılarak çocuklar adeta baştan çıkarılabilmekte, reklamlarla çocuklar aşırı tüketime teşvik edilebilmekte ve satın alma davranışı üzerinde çocuklarda psikolojik bir baskı kurulabilmektedir (Karaboğa, 2020). Çocuklar büyüyecek, yetişkin olacak, sonra tekrar çocuk sahibi bireyler olarak döngüyü sağlayacaklardır. Aslında çocukluğun da tüketildiği bir süreç yaşanmaktadır. Bu konu üzerine yazar ve aynı zamanda Türkiye Çocuk Vakfı kurucusu olan Mustafa Ruhi Şirin şöyle söylemektedir: “‘Küresel ergen’ ya da ‘küresel ergenlik öncesi çocuk’ eğlence devlerinin en temel hedefleri arasındadır. Başta televizyon yayınları olmak üzere, yetişkinlerle aynı ürünlerin tüketilmesi sonucu ‘çocukluk’ yok olmakta, onlar ‘minyatür birer insan’ olarak görülmektedir. Aşırı bilgilendirme ile beslenen çocuklar giderek yetişkinlere benzemekte; kadın-erkek ayrımı gibi çocuk-yetişkin ayrımı da giderek silinip, yok olmaktadır” (Şirin, 2000). Çocuk; sanayi devriminin başlangıcında işçi, sonra öğrenci ve daha sonra da tüketici olarak belirlenmiştir. İnal’ın deyişiyle modern zamanların “üretici-yurttaş-çocuk”u postmodern toplumda “tüketici-küresel-çocuk”a yerini bırakmıştır (Akt. Kılıç, 2009, s. 20). Çocuklar 20. yüzyılın başlarından itibaren kendi arzuları olan bireyler olarak düşünölmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda da tekstil üreticileri çocukların ihtiyacı dışında hayal ettikleri tarzlarda elbiseler tasarlamıştır (Ellis, 2011). Günümüzde çocuklara özel modalar söz konusudur. Bu nedenle çocuklarla yetişkinlerin davranış, dil, tutum ve arzuları, fiziksel görünömleri giderek birbirine benzemektedir. Çocuklar televizyonda gördükleri reklamları günlük yaşamlarında canlandırmaktadır. Çocukların %90,7’si reklamlarda izledikleri animasyon veya çizgi karakterin tanıtımını yaptığı ürünü satın almaktadır. Yine çocukların %64’ü ebeveynlerinden üzerinde animasyon ya da çizgi karakterin olduğu ürünleri satın almalarını istemektedir (Aşçı, 2006). 1990’da New York Times’ta yayınlanan bir makalede çocukların da tıpkı yetişkinler gibi sahip olunan nesnelere daha çok önem verdikleri, marka ve nesnelere edinme hususunda bir baskı ile karşılaştıkları ifade edilmiştir (Berger, 2000). 2007’de 105 aile ile gerçekleştirilen bir araştırmada ailelerin %87,6’sı reklamların çocukları ihtiyaçları dışındaki ürünleri almaya yönlendirdiğini, %66,7’si çocukların ahlaki gelişime zarar verdiğini ve ebeveynlerin %73,4’ü reklamların çocukları savurgan hale getirdiğini ifade etmiştir (Karaca vd., 2007). Tüm bu açıklamalarda görölmöyor ki çocuklar da önce ekrandan izlenen çizgi film ile ve sonra buna bağılı olarak üretilen ürünlerle tüketim toplumunun nesnesi ve üreticisi hâline gelmektedir.

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra modanın çocuklarda sebep olduğu davranış ve düşünme kalıplarına da değinmenin önemli olduğu düşünölmektedir. Çünkü modağa gösterilen itibar çocukluktan başlamaktadır. Çocuklar yetişkin bir ebeveyn gibi modağa ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Zira onlara örnek teşkil eden kitle iletişim araçlarının sunduğu budur. Yapılan bir araştırmada modağa uygun giyinmenin çocuklar için yaş ilerledikçe çok daha önemli olduğu, markalı ve son moda elbiselerin çocukların sosyal kabulünde veya dışlanmasında etkili olduğu ve dahası 6 yaşındaki çocukların bile neyin “cool” olup olmadığına dair farkındalıkları olduğu sonucu çıkmıştır (Akt. Bal ve Onay, 2020). Kılıç’ın (2009, s. 80-90) çalışmasında sunduğu bir örnek ise şöyledir: Bratz: “Kamp Macerası Moda Tutkunu Kızlar” adlı çizgi filmde çizgi filmin kahramanlarından olan kızlardan biri eline bir su yılanı alır ve onu arkadaşlarına göstermek ister. Ancak bu esnada yılan ısırırsa sağlığına bir zarar gelip gelmeyeceğini değil, ısırıldığı yerin şişip şişmeyeceğini düşünür. Yine vahşi hayatı koruma parkında yürürken ayakkabısının topuğu kırılır ve panikler. Acilen moda servisini aramalıdır ve “Hemen bir ayakkabı tamircisi bulmalıyım.” der. Neredeyse görünümünü sağlığından daha önemli görür hâle gelmiştir. Diğer bir sahnede çantasından saç kurutma makinesini çıkarır ve “Bir kız vahşi doğada bile güzel gözökmekten vazgeçmemeli.” der. Bu çizgi filmlerin yaygın kitle iletişim araçları vasıtasıyla çoğu zaman çocukların hayatında olduğu kabul edilirse çizgi film endüstrisinin de modağa uyacak çocuklar yetiştirilmesine bilinçli ya da bilinçsiz nasıl ön ayak olduğu belirtilmeden geçilmemelidir. Dolayısı ile tüm bu tehlikeli etkilere karşı temel eğitimden itibaren tedbirler alınmalı ve bu konudaki çalışmalara yoğunlaşılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde; sosyal bilim araştırmalarında (Çelik, 2022; Sezgin ve Farımaç, 2016; Aydın vd., 2015; Gökbulut Özdemir ve Özer, 2014; Coşgun, 2012) tüketim toplumu, tüketim kültürü, tüketim ve reklam gibi unsurlara yer verilirken eğitim bilimleri çalışmalarında daha çok bilinçli tüketicilik üzerinde durulmuştur (Al Edwan vd., 2021; Uyanık, 2020; Dere ve Aktaşlı, 2019a; Dere ve Aktaşlı, 2019b). Bu çalışmalarda çoğunlukla tüketim, tüketici, bilinçli tüketici, tüketici hakları, vergi, kaynakların bilinçli kullanımı, e-ticaret gibi konulara değinilmiştir. Bunların dışında az da olsa “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanında çalışmalar da bulunmaktadır (Tağrikulu vd., 2021; Dere ve Aktaşlı, 2019).

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim kültürü ve reklamcılığın incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yer alan tüketim ifadelerinden yola çıkılarak (Baudrillard, 2010; Batı, 2010; Berger, 2012) çalışma ile tüketim kavramının bileşenleri olan tüketim toplumu, tüketim kültürü ve reklam unsurlarına vurgu yapılmış ve tüketimin bu boyutlarına dikkat çekilmek istenmiştir. Çalışma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1- SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim toplumu ve kültürü üzerine farkındalık oluşturacak unsurlar bulunmakta mıdır?
- 2- SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında reklamcılık nasıl yer almaktadır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Tüketim kültürü insanların devamlı bir şey istediği, isteklerine ulaştığı ve ulaştığı anda yeni bir istek oluşturan, bu yeni isteklerin kendisine güç verdiği bir toplumu gündeme getirmektedir. Yukarıda, bir ekonomik öge olmakla birlikte, tüketimin sosyal hayatın hemen her alanında belirleyici olan yönü üzerinde durulmuştur. Tüketim toplumundan bahsedildiğinde kendini tüketimle var eden, var oluşunu tükettiğiyle anlamlandıran bir toplumdan bahsedildiğini söylemek mümkündür. Dolayısı ile tüketim konusunun tüm yönleriyle anlaşılması, tüketim toplumu ve kültürünün nasıl şekillendirildiğine dair bir bilinç inşası gerekmektedir. Daha önce ifade edildiği üzere, tüketme isteği veya tüketime verilecek anlamın yaratılması başlı başına bir endüstri halini almıştır. Bu da reklamcılığın yön verdiği bir anlayıştır. Bugün yalnızca bir iş veya okul yolculuğunda bile birçok satış noktasından geçilmektedir. Bu esnada göze çarpan ve belki de farkında olunmadan bilinçaltına işlenen birçok reklâm unsuru bulunmaktadır. Burada ticari ürünlerin yanı sıra fikirlerin, düşüncelerin, marka sadakatlerinin de satılması söz konusu olabilir. Reklamcılık, modadaki değişimleri de pazarlamakta ve böylece tüketiciler ürünler yerine göstergeleri ve imajları tüketir hale gelmektedir. Bugün şirketler, gelecekte tüketim piyasasında yer alacak çocuklara yatırım yapmaktadır. O hâlde reklamcılığın tüm bu etkilerine karşı temel eğitimden itibaren tedbirler alınması, ders kitaplarında konunun detaylıca işlenmesi, bireylerin kendi varoluşları ile yeterli oldukları konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

SBDÖP ve ders kitaplarında tüketim konusunun incelendiği bu araştırmada analitik araştırma deseni kullanılmıştır. Analitik araştırma deseni, nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerebilirken dokümanlar üzerinde kavramsal, tarihsel, hukuki analizlerin gerçekleştirildiği bir sistematığe sahiptir (McMillan, 2004). Bu çalışma ile tüketim kavramından yola çıkılarak kavramsal bir analiz gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Analitik araştırma doğrudan etkileşimi gerektirmemekte ve dokümanlara dayalı veri toplama sürecini içermektedir. Doküman incelemesi, araştırmalarda bir yöntem olarak kullanıldığı gibi veri toplama tekniği olarak da kullanılabilir (O’Leary, 2017). Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

ve dört, beş, altı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları doküman olarak kabul edilmiş, doküman incelemesi veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır.

## 2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın ilk veri kaynağı 2018 SBDÖP'dir. Program tam metni Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) sitesinde herkese açık şekilde bulunmaktadır. İlkokul dört, ortaokul beş, altı ve yedinci sınıflar için hazırlanan program resmî nitelikte olup ders kitabı hazırlayan tüm yayınevleri için kılavuz niteliğindedir. Araştırma kapsamındaki diğer veri kaynağı dört, beş, altı ve yedinci sınıf düzeylerinde hazırlanan ve MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders kitaplarıdır. Kitapların seçilmesinde bakanlığın resmî yayın organı tarafından hazırlanmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Araştırmada İncelenen Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler*

Sınıf düzeyi	Yayınevi	Sayfa sayısı	Kabul edilme tarihi	Baskı tarihi
4	TUNA Matbaacılık	208	2019	2020
5	MEB Yayınları	203	2019	2020
6	MEB Yayınları	277	2019	2020
7	MEB Yayınları	243	2019	2020

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf dışındaki kitapların MEB yayınları olduğu görülmektedir. 4. sınıfta MEB yayınları tarafından hazırlanan bir kitaba ulaşılamadığı için okullarda yaygın olarak kullanılan, Tuna Matbaacılık tarafından hazırlanmış ders kitabı veri kaynağı olarak tercih edilmiştir. 2019 yılından itibaren beş yıllığına kabul edilen bu ders kitapları her iki araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında incelenmiştir. Araştırmada öncelikli olarak tüketim konusu ile doğrudan ilgili olan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanına ait kazanımlar her sınıf düzeyinde ele alınmış ve toplam 23 kazanım araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Ardından tüketim kavramıyla ilgili olan "tüketim toplumu, tüketim kültürü, reklam" kelimeleri ile diğer öğrenme alanları da incelenmiş ve konu ile ilişkili olduğu düşünülen iki kazanım da bulgular kısmına eklenmiştir. Bu kazanımlar; küresel bağlantılar öğrenme alanından "SB.6.7.4." kazanımı ile birey ve toplum öğrenme alanından "SB.7.1.3." kazanımıdır. Böylece tüm öğrenme alanları incelenmiştir. Aynı şekilde araştırma soruları kapsamında her sınıf düzeyinde ders kitapları incelenmiş ve yapılan tespitler bulgular kısmında örneklerle sunulmuştur.

## 2.3. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın inandırıcılığı için bulgular bölümünde kazanımlardan ve kitaplardan yer yer örnekler sunulmuştur. Aktarılabirlik için ise araştırmanın yöntemi, anlaşılır ve ayrıntılı bir şekilde verilmiş; dokümanlara ulaşma, çalışmaya dâhil edilen ve dışarıda bırakılan veriler ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde belirtmeye çalışılmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında toplam 23 kazanım ve 4, 5, 6, 7. sınıf ders kitapları her iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre betimsel analiz daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde sunulduğu araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu araştırmalarda veriler daha önceden belirlenen temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu çerçeveye göre yorumlanır ve özetlenir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada TTKB internet sitesindeki açık kaynaklar ve açık olarak yayımlanan ders kitapları kullanıldığından etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığının iznine başvurulmamıştır.

## 3. BULGULAR

Çalışma kapsamında araştırma sorularından ulaşılan ve “tüketim toplumu, tüketim kültürü, reklam” kelimelerinin aratılmasıyla elde edilen bulgular sırasıyla konu bütünlüğüne göre sunulmuştur.

### 1. SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim

SBDÖP'nin özel amaçlar bölümünde program ile öğrencilerin; ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramalarının amaçlandığı ifade edilmiştir. Ekonominin kavramlarından birisi tüketim olduğu için programın özel amaçlar bölümündeki bu ifade ile tüketim arasında bir ilişki kurulabilir. Bununla birlikte programda 7 öğrenme alanı bulunmaktadır ve bunlardan birisi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanıdır. Bu kapsamda öğrenme alanında yer alan kazanımlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*“Üretim Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanı Kazanımları*

Sınıf düzeyi	Kazanımlar
4. Sınıf	SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.
	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
	SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
	SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
5. Sınıf	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.
	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.
	SB.5.5.3. Çevresindeki ekon. faaliyetlerin, insanların sos. hayatlarına etkisini an. eder.
	SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
6. Sınıf	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.
	SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.
	SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
	SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.
	SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

**Tablo 2.** Devamı*“Üretim Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanı Kazanımları*

7. Sınıf	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sos. ve ek. hayata etkilerini değerlendirir.
	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.
	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.
	SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.
	SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

Tablo 2’de yer alan kazanım ifadeleri incelendiğinde kazanım ifadelerinde daha çok istek, ihtiyaç, ekonomik faaliyetler, bilinçli tüketici, bütçe, israf, meslekler, tüketici hakları, yatırım, pazarlama, sosyal ve ekonomik yaşam gibi konular geçerken; reklâm, tüketim kültürü ve toplumu gibi ifadeler görülmemiştir. Ders kitaplarında bu kazanımların işlenişine bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça konuların genişletilip zenginleştirilerek verildiği görülmüştür.

“Üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanının açıklaması programda şöyle geçmektedir (MEB, 2018):

*“Bu öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, ekonomiyle ilgili konuların tipik temasıdır. Öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir. Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesi hedeflenmiştir.”*

Tüketimin kültür ile olan ilişkisinden yola çıkarak “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının dışındaki temalarda yer alan kazanımlar incelendiğinde ise aşağıda verilen tablodaki kazanımları da “tüketim” ile ilişkilendirmek mümkündür.

**Tablo 3.***Tüketim ile İlişki Kurulabilecek Diğer Kazanımlar*

Sınıf düzeyi	Kazanım ve açıklaması	Tema
6. Sınıf	SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular. / Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir.	Küresel Bağlantılar
7. Sınıf	SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. / Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.	Birey ve Toplum

Tablo 3’te verilen kazanımlarda doğrudan tüketim ile bir ilişki görülememekte, ancak kazanımın kitaptaki işlenişinde görülebilmektedir. SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında “tüketim kültürü, tüketim toplumu” kelimeleri aranmış ve bu kelimeler görülmemiştir. Bunun üzerine “kültür” kelimesi aratılmış ve

araştırma konusu ile ilintili olarak “popüler kültür” kavramının geçtiği görülmüştür. Daha sonra öğretim programı ve ders kitaplarında “popüler kültür” kavramı aranmış ve konu ile ilişkili olan bölümler belirtilmiştir. Tüketim konusunun daha çok kültürden türediğinden hareketle bir tüketim kültürü ve toplumu oluşturduğu literatürden anlaşılmaktadır. Ancak incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde tüketim ile reklam ilişkisi gibi konulara yeterince değinilmediği tespit edilmiştir.

Programda ders kitabı yazarlarına, ünitelerin çerçevelerini programdaki öğrenme alanlarına göre düzenlemeleri ve öğrenme alanlarının kapsam ve içeriğine uygun bir şekilde her sınıf düzeyindeki ünitelere farklı bir ad vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Dolayısı ile kitaplarda ünite isimleri değişse de öğrenme alanları aynıdır.

Ders kitaplarındaki konu dağılımı sınıf seviyelerine göre aşağıda verilen tablodaki gibidir:

**Tablo 4.**

Ders Kitaplarındaki “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanında Yer Alan Konu Başlıkları

Sınıf ve ünite ismi	Konu başlıkları
4. Sınıf: Üretimden Tüketime	İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız Ailemde ve Çevremde Ekonomik Faaliyetler Bilinçli Tüketici Olalım Belgemizi Alalım Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım Tüketime Evet, İsrafa Hayır
5. Sınıf: Üretimden Tüketime	Yaşadığım Yerdeki Ekonomik Faaliyetler Çevremdeki Meslekler Ekonomi ve Yaşam Üretim Serüveni Ekonomi İçin Yeni Fikirler Haklarımı Kullanıyorum
6. Sınıf: Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim	Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri Kaynaklarımızı Doğru Kullanıyorum Yatırım ve Pazarlama Vergilerimiz Kazançlarımızdır Nitelikli İnsan Gücü ve Gelişen Ekonomi Mesleğimi Bilinçli Şekilde Seçiyorum Oynayalım Öğrenelim
7. Sınıf: Ekonomi ve Sosyal Hayat	Üretim ve Yönetimin Temeli Toprak Üretim Yolculuğu Yardımlaşma ve Dayanışma Kültürümüz Geçmişten Geleceğe Mesleki Eğitim Hayalindeki Meslek Teknoloji ve Değişen Dünya Kendimizi Değerlendiriyoruz

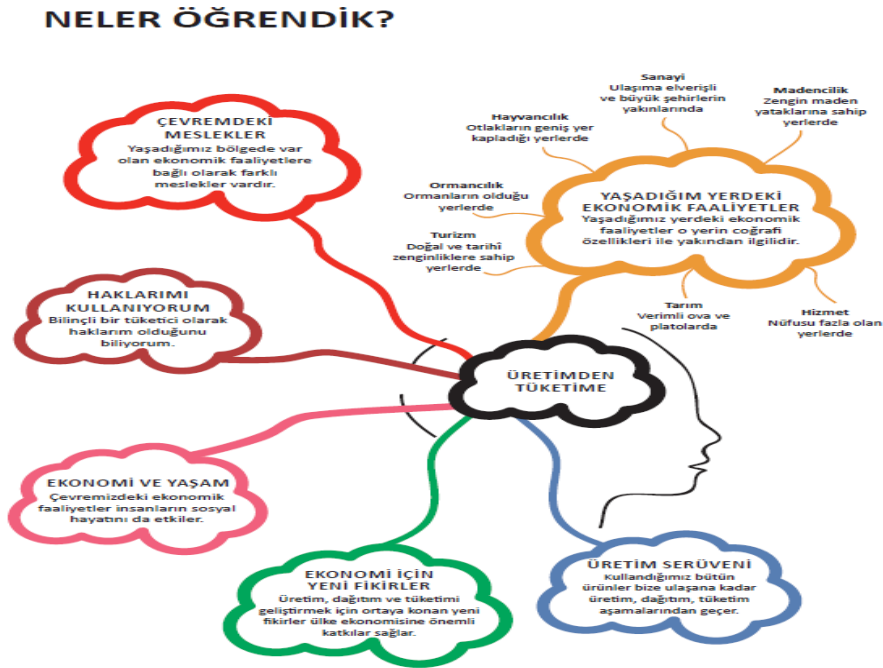
Kitaplar SBDÖP temelinde hazırlandığı için Tablo 4’te verilen konu başlıkları ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki kazanımların uyumlu olduğu görülmektedir. 4. sınıf ders kitabı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında genel olarak üzerinde durulan konular şöyledir: “istek – ihtiyaç – ekonomik faaliyet – üretim – pazarlama – bütçe – alışveriş/alışveriş listesi – tüketici – tüketici hakları – bilinçli tüketici (üretim tarihi, tüketim tarihi, TSE, CE, ISO gibi işaretler) – tasarruf – israf.” Sözü edilen bu konular üzerinde kitapta yeterince durulduğu ve açıklamaların yapıldığı söylenebilir. Ancak bunların

dışında tüketim kültürü ve toplumu konuları yer almamaktadır. Bilinçli tüketicilerin dikkat etmesi gereken unsurlar üzerine kitaptan bir örnek aşağıda verilen görseldeki gibidir (s.135):



Görsel 1. Bilinçli tüketicilerin dikkat etmesi gereken unsurlar üzerine bir örnek

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında 4. sınıf kitabından farklı olarak ekonomik faaliyet- coğrafi özellik ilişkisi, meslekler, geri dönüşüm, girişimcilik, Tüketici Hakları Derneği gibi konuların eklendiği görülmüştür. Bu sınıf düzeyinde de tüketim toplumu, tüketim kültürü gibi konulara değinilmemiştir. Öğrenme alanı içeriği aşağıda verilen görseldeki gibi özetlenebilir (s. 145):



Görsel 2. 5. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği

6. sınıf ders kitabı incelendiğinde ünite isminin “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim” şeklinde olduğu görülmektedir. Ünite ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyet ilişkisi, ham madde, sermaye, yatırım, pazarlama, iş gücü, enerji, fatura, kamu, vergi, girişimci gibi konular detaylı bir şekilde verilmiştir. Bu ünite içeriğinde tüketim kültürü, tüketim toplumu konuları görülmezken “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesinde “popüler kültür ve biz” başlığı altındaki konu içeriğinde insanların çeşitli yollarla popüler kültür ürünlerini tüketmeye yönlendirildiğine değinilmiştir. Konunun işlenişi aşağıda sunulmuştur:

“...Özellikle medya aracılığıyla gösterilen reklamlarla insanlar, popüler kültür ürünlerini tüketmeye yönlendirilmektedir. Organize bir şekilde önce dizi, sinema filmi vb. yollarla pazarlanacak ürünün kullanılacağı yaşam şekli topluma özendirilmekte, ardından ürünler piyasaya sürülmektedir. Böylece ürünü kullanan kişiler, pazarlayanların istediği yaşam şekline girmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca markaların tanıtımı popüler kişilerin aracılığıyla yapılarak tüketicilerde marka tutkusu oluşturulmaktadır. Bu durumu her zamanki gibi çocuklar daha yoğun yaşamaktadır. Örnek olarak çocuklar bir takım çizgi film veya sinema filmlerindeki karakterlere özendirilmektedir. Bunun sonucu olarak da dünyadaki çocukların oyuncağından giysisine, kırtasiye ürünlerinden

*yatağına kadar günlük hayatta kullandığı ürünler aynı karakterlerden oluşmaktadır. Oyuncakçılarının raflarında millî tarihimize ve kültürümüze ait Battal Gazi, Malkoçoğlu, Keloğlan, Nasreddin Hoca vb. kahramanlarımızın yerini popüler kültürün oyuncakları almaktadır...”*

Yukarıda verilen metnin devamında metinde geçen dizi, sinema filmi vb. medya ortamlarında dilin yanlış kullanımı gibi bazı konulara da değinilmekte ve bir kültür erozyonundan bahsedilmektedir. Dolayısı ile metindeki vurgu kültür erozyonudur. Burada her ne kadar medya ve tüketime dikkat çekilmiş olsa da dersin işlenişine göre vurgu değişebilir. Bu yüzden burada değinilen bu konuların “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında da yer verilmesinin “tüketim” temelinde daha dikkat çekebileceği düşünülmektedir.

7. sınıf ders kitabında ise ekonomi sosyal hayat ilişkisi tarihsel bağlamda ele alınmış, sanayi inkılabı gibi konularla yaşanan değişime değinilmiş, “Tüketici ve Çevre Eğitim Vakfı” (TÜKÇEV) gibi STK örnekleri ile tüketici hakları tekrar işlenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak temanın tarihsel bağlamda işlendiği görülmektedir. Diğer sınıflardan farklı olarak ise e-ticaret, sanal mağaza konuları yer almaktadır. Ancak bu sınıf düzeyinde tüketimin kültür ile ilişkisi, tüketim toplumu gibi konulara değinilmemiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı dışında, ilkokul 4, ortaokul 5 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim toplumu ve kültürü üzerine farkındalık oluşturacak unsurların bulunmadığını söylemek mümkündür. 6. sınıf ders kitabında konunun daha da genişletilerek verilebileceği düşünülmektedir.

## **2. SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında reklamcılık**

SBDÖP’de hiçbir kazanımda reklamcılık üzerine bir ifade bulunmamaktadır. Ders kitaplarında ise gerek “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında gerekse diğer öğrenme alanlarında reklamcılık konusuna değinilmiştir. 4. sınıf ders kitabında “Üretimden Tüketime” öğrenme alanı içerisinde reklamcılık şöyle geçmektedir:

*“Bilinçli tüketicilerin önemli özelliklerinden biri de reklamların etkisinde kalmamalarıdır. Firmalar satışlarını artırmak için reklamlarında ürünlerinin sadece iyi yönlerini söyler. Bu nedenle bir ürünün sadece reklamına bakılarak satın alınması doğru bir tüketici davranışı değildir. (s.136)”*

Yukarıda verilen metinde reklam konusu bilinçli tüketici davranışları ile ilişkilendirilmiştir. 5. sınıf ders kitabında ise “Üretimden Tüketime” öğrenme alanında “Çevremdeki Meslekler” konu başlığı içerisinde “reklamcılık” yaygınlaşan bir meslek olarak tanıtılmıştır. Bunun dışında reklam konusu yine bilinçli tüketici davranışı olarak aynı öğrenme alanında “Haklarımı Kullanıyorum” konu başlığında yalnızca bir cümlede şöyle geçmiştir:

*“... Ürün; ambalajında, kullanım kılavuzunda ve reklamlarında belirtilen özellikleri taşımalıdır. (s.141)”*

6. sınıf ders kitabında diğer kitaplara göre reklamcılık konusunun daha fazla geçtiği görülmüştür. Konu, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında “Yatırım ve Pazarlama” başlığı altında şöyle geçmektedir:



**Proje Örneği****Projenin Adı:** Zeytinyağı ürettiyorum.**Projenin Konusu:** Muğla ilinde zeytinyağı üretiminin yaygınlaştırılması, zeytinyağı fabrikalarının artırılması ve ülke ekonomisine kazanç sağlanması.**Projenin Amaçları:**

- Zeytinyağı üretiminin ham maddesi için zeytin tarımını yaygınlaştırmak.
- Boş arazileri zeytin ağaçları dikilerek tarıma kazandırmak.
- Dikilen zeytin ağaçları sayesinde erozyonu önlemek.
- Kendine özgü zeytin ve zeytinyağı üretimiyle Muğla'yı tanıtmak.
- Kurulan zeytinyağı üretim tesisleri ile bölge halkına iş imkânı sağlamak.
- Üretilen zeytinyağının ihracatı sayesinde ülke ekonomisine katkıda bulunmak.

**Yatırım Yapılan Yer:** Zeytinyağı üretimi için gerekli olan şartları taşıyan (iklim ve yer şekilleri, ulaşım, pazarlama vb.) Muğla ve çevresi**Pazarlama:** Üretilen zeytinyağının reklamını yaparak ülke içinde pazarlanması ve ardından ihracatının gerçekleştirilmesi.**Görsel 3. 6. sınıfta reklam konusu (s.179)**

“Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesinde “Popüler Kültür ve Biz” konu başlığında ise reklamların popüler kültürün yayılmasındaki rolüne vurgu yapılarak konu şöyle işlenmiştir (s.251-252):

“Popüler kültürün toplumda yayılmasında rol oynayan bir diğer araç reklamlardır. Reklamın temel amacı kârdır. Reklamı yapılan ürünün hedef kitlesiyle arasında bir bağ oluşturup tüketiciyi ikna ederek o ürünün satılması amaçlanmaktadır. Özellikle medya aracılığıyla gösterilen reklamlarla insanlar, popüler kültür ürünlerini tüketmeye yönlendirilmektedir. Organize bir şekilde önce dizi, sinema filmi vb. yollarla pazarlanacak ürünün kullanılacağı yaşam şekli topluma özendirilmekte, ardından ürünler piyasaya sürülmektedir. Böylece ürünü kullanan kişiler, pazarlayanların istediği yaşam şekline girmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca markaların tanıtımı popüler kişilerin aracılığıyla yapılarak tüketicilerde marka tutkusu oluşturulmaktadır. Bu durumu her zamanki gibi çocuklar daha yoğun yaşamaktadır. Örnek olarak çocuklar bir takım çizgi film veya sinema filmlerindeki karakterlere özendirilmektedir. Bunun sonucu olarak da dünyadaki çocukların oyuncağından giysisine, kırtasiye ürünlerinden yatağına kadar günlük hayatta kullandığı ürünler aynı karakterlerden oluşmaktadır. Oyuncakçılarının raflarında millî tarihimize ve kültürümüze ait Battal Gazi, Malkoçoğlu, Keloğlan, Nasreddin Hoca vb. kahramanlarımızın yerini popüler kültürün oyuncakları almaktadır...Popüler kültürün toplumda yayılmasında rol oynayan bir diğer araç reklamlardır. Reklamın temel amacı kârdır. Reklamı yapılan ürünün hedef kitlesiyle arasında bir bağ oluşturup tüketiciyi ikna ederek o ürünün satılması amaçlanmaktadır. Özellikle medya aracılığıyla gösterilen reklamlarla insanlar, popüler kültür ürünlerini tüketmeye yönlendirilmektedir. Organize bir şekilde önce dizi, sinema filmi vb. yollarla pazarlanacak ürünün kullanılacağı yaşam şekli topluma özendirilmekte, ardından ürünler piyasaya sürülmektedir. Böylece ürünü kullanan kişiler, pazarlayanların istediği yaşam şekline girmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca markaların tanıtımı popüler kişilerin aracılığıyla yapılarak tüketicilerde marka tutkusu oluşturulmaktadır. Bu durumu her zamanki gibi çocuklar daha yoğun yaşamaktadır. Örnek olarak çocuklar bir takım çizgi film veya sinema filmlerindeki karakterlere özendirilmektedir. Bunun sonucu olarak da dünyadaki çocukların oyuncağından giysisine, kırtasiye ürünlerinden yatağına kadar günlük hayatta kullandığı ürünler aynı karakterlerden oluşmaktadır. Oyuncakçılarının raflarında millî tarihimize ve kültürümüze ait Battal Gazi, Malkoçoğlu, Keloğlan, Nasreddin Hoca vb. kahramanlarımızın yerini popüler kültürün oyuncakları almaktadır. Popüler kültür, reklamlarında bireyi

özgürleştirmeyi vaat etmektedir. Ancak değişen moda göre giyinmek, birkaç çeşit hazır yemek (fast food) markası arasında seçim yapmak aslında bireyin özgürlüğünün ne derece sınırlı olduğunu göstermektedir.”

Yukarıda verilen metinde reklam – tüketim ilişkisi işlenmiştir. Ancak burada konu “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde “Popüler Kültür ve Biz” başlığı altında verilmiştir.

7. sınıf ders kitabında reklam konusunun “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde işlendiği görülmektedir. Ünitenin “Dünyayı Evimize Getiren Kutu: Televizyon” bölümünde konu şöyle geçmektedir:



Görsel 4. 7. sınıf reklam konusunun işleniş örneği (s.24)

Metnin devamında;

“İzlediğiniz reklamların tüketim alışkanlığınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Tartışınız.” şeklinde reklam ile tüketim ilişkisi kurulmuştur.

Konu üzerine “Doğru Bilgi Alırsak Gelişiriz” başlığı altında verilen metinde bir örnek olay verilmektedir. Bu örnek olayda zayıflamak isteyen bir bayanın TV’de gördüğü bir reklamdan etkilenmesi üzerine bir ürün satın alması ve bu üründen dolayı rahatsızlanması anlatılmaktadır. Burada doktor ile bayan arasında geçen bir diyalogda doktor reklamların etkisini şöyle ifade etmektedir (s.29):

“Her habere inanmamalısınız. Bir doktora danışmadan ürün alınır mı? (Görsel 1.25) Bunlar hep para tuzaklarıdır. Medyada, pek çok ürün hakkında yanlış bilgiler içeren reklamlar verilmektedir özellikle bu tarz reklamlara karşı çok dikkatli olunmalı.”

Kitapta reklamcılık konusu yukarıda verilen örneklerde görüldüğü üzere “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanından ziyade “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer almıştır. Genel olarak ilkökul 4 ve ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında reklamcılığa yeterince değinilmediği söylenebilir. Diğer sınıf düzeylerinde ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında olmasa da diğer temalarda reklamcılığın işlendiği görülmüştür. Ancak konunun önemi dikkate alındığında konunun daha da zenginleştirilebileceği düşünülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın birinci sorusuyla ilgili olarak SBDÖP’de yer alan öğrenme alanlarından birinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” olduğu görülmüştür. Ancak bu öğrenme alanında tüketim toplumu ve kültürü üzerine farkındalık oluşturacak bir kazanım görülemediği. Bunun üzerine öğretim programı ve ders

kitaplarında “kültür” kelimesi aratılmış, konu ile ilintili olan bölümler çalışmaya dâhil edilerek incelenmiştir. Coşgun (2012) popüler kültürün gelişimi ile tüketim toplumunun ortaya çıkışının paralellik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim programında “popüler kültür” kavramı dâhilinde konuya yer verilen kazanımlar görülmüştür. Bu kazanımlarla (SB.6.7.4. ve SB.7.1.3) tüketim toplumu ve kültürü arasında doğrudan bir bağ kurulamamakta, ancak kazanımların ders kitaplarındaki karşılığında bir ilişki kurulabilmektedir. İlkokul 4. sınıftan itibaren ders kitaplarında “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının zenginleştirilerek verildiği söylenebilir. Dere ve Aktaşlı da (2019) yaptıkları çalışmada konu ve kavramların sarmallık ilkesi gereği ilerleyen sınıflarda genişletilerek verildiğini ifade etmişlerdir. Burada sözü edilenler genellikle “istek – ihtiyaç – ekonomik faaliyet – üretim – pazarlama – bütçe – alışveriş/alışveriş listesi – tüketici – tüketici hakları – bilinçli tüketici (üretim tarihi, tüketim tarihi, TSE, CE, ISO gibi işaretler) – tasarruf – israf” gibi konular üzerinedir. Ancak tüketim konusunun reklamcılık, tüketim toplumu ve kültürü bağlamında incelendiği bir çalışma bulunmadığı için bu konuda bir karşılaştırma yapılamamaktadır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı dışında ilkokul 4, ortaokul 5 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim toplumu ve kültürü üzerine farkındalık oluşturacak unsurların bulunmadığını söylemek mümkündür. 6. sınıf kitabında da konunun daha da genişletilerek verilebileceği düşünülmektedir. Hiç şüphesiz yukarıda sözü edilen istek, ihtiyaç, üretim, pazarlama vb. konuları da oldukça önemlidir. Ancak küreselleşme ile birlikte bir dönüşüm söz konusudur. Sezgin ve Farımaç (2019) yaptıkları çalışmada “ihtiyaç” kavramının zaman içindeki değişimine dikkat çekerek ihtiyaçların ihtiyaç olmaktan çıkıp nasıl “ihtiyaç yaratma” hâline gelebildiği üzerinde durmuştur.

Çalışmanın ikinci sorusu temelinde SBDÖP ve kazanımlarında reklamcılık üzerine bir ifade görülmemiştir. Ders kitaplarında ise gerek “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında gerekse diğer öğrenme alanlarında reklamcılık konusuna değinildiği görülmüştür. Reklam konusu 4. sınıf ders kitabında bilinçli tüketici davranışları ile ilişkilendirilmişken 5. sınıfta “reklamcılık” yaygınlaşan bir meslek olarak tanıtılmıştır. Bunun dışında reklam konusu yine bilinçli tüketici davranışı olarak yalnızca bir cümlede geçmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde ise “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında olmasa da diğer temalarda reklamcılığın işlendiği görülmüştür. Ancak konunun önemi dikkate alındığında konunun daha da zenginleştirilebileceği düşünülmektedir. Zira yapılan bir doktora tez çalışmasında, reklam dünyasının her geçen gün yeni mecralar oluşturduğu ve bu durumun arz – talep, ikna noktasında, tüketicilerin ikna edilmesinde oldukça ciddi bir rolünün olduğu ortaya konmuştur (Özdemir, 2007). Bir başka tez çalışmasında ise toplumun nasıl tüketici toplum hâline gelebileceği açıklanmıştır (Arı, 2014). Tüketim kültüründe yeni soyut ihtiyaçlar yaratılırken televizyon reklamlarının rolünün incelendiği bir çalışmada da insanların hiç ihtiyaç hissetmediği bir ürünün reklamını izledikten sonra nasıl hayatı bir ihtiyacı olduğunu düşünmeye başladığı ortaya konmuştur (Sezgin ve Farımaç, 2016). Uyanık (2020) bireylerin tüketici kimliğini edinmelerinin doğumla birlikte başladığını ve yaşamsal faaliyetlerin son bulduğu ana kadar geçen zaman dilimini kapsadığını ifade etmektedir. Dolayısı ile insan yaşamında önemli bir yeri olan tüketim konusu üzerinde çocukluktan itibaren durulması; tüketilen ürünlerin sembolik anlamlarından daha çok fonksiyonel faydalarının önemsenmesi, reklamların tüketimi bir kimlik haline getirme hususundaki etkilerine karşı uyanık olunması konusunda bireylere eğitim verilmesi önem arz etmektedir.

Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında sosyal bilgiler dersi temelinde konu üzerine çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Buna rağmen sürdürülebilir tüketim eğitime yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır (García-González vd, 2022; Rahmawati ve Indartono, 2018). Bunun dışında 6-12 yaş arası çocuklarda meyve ve sebze tüketiminin artırılmasına ilişkin bir çalışmada televizyon reklamlarına maruz kalmanın meyve sebze alımı ile daha düşük ilişkide olduğu belirtilmiştir (Blanchette ve Brug, 2005). Ancak çocuklarda tüketim arzusunun incelendiği bir başka çalışmada ise 7-11 yaş arasındaki çocuklarda sosyal medya reklamlarına maruz kalmanın çocukların arzularını şekillendirmede kesinlikle önemli bir rolü olduğu doğrulanmıştır (Methlouthi ve Nefzi, 2023).

Yukarıda verilen açıklamalarda görüldüğü üzere tüketim konusuna daha çok bilinçli tüketim çerçevesinde değinilmiş, ancak tüketim konusunun daha çok kültürden türediğinden hareketle bir tüketim kültürü ve toplumu oluştuğu, tüketim ile reklam ilişkisi gibi konulara yeterince değinilmemiştir. Oysa daha önce ifade

edildiği gibi çağdaş toplum bir tüketim toplumdur. Bunun fasit bir daire olarak görünümü reklamlar ile insanların bir tüketim ortamına hapsolmesi, çocukluktan itibaren başlayan bilinçli ya da bilinçsiz tüketim aşılması karşısında çocukların (bu çalışma kapsamında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin) da var oluşlarını pasif bir tüketim kültürü etrafında şekillendirmeleri, tüketim toplumunun gereklerini yerine getirirken geleceklerini ve mutluluklarını da ileride daha çok tüketmeye bağlamalarıdır. Tüketim toplumunun sistematik olarak devam etmesinin nedeni bu aktarım mekanizmasıdır. Dolayısıyla konu, her defasında eğitime gelmek zorunda kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin öğrencilerde kazanım bakımından neler hedeflediği önemli hale gelmektedir. Buradan yola çıkılarak her yaşta verilebilecek “tüketim” konusunun tüm yönleriyle çocukluk yıllarından itibaren verilmesi kritik bir öneme sahiptir. Çalışma sonucunda, hazırlanacak yeni öğretim programlarında “tüketim toplumu ve kültürü, tüketim-reklam” ilişkilerine yer verilmesi, konuların disiplinler arası bir bakışla derinlemesine ele alınması, kitap içeriklerinde konu ile ilgili birçok örnek olaya, bilimsel araştırmalara yer verilmesi, kitaplarda yer alan karekod uygulamaları ile örneklerin yer almasının sağlanması önerilebilir.

## Kaynakça/Reference

- Akçalı, S.İ. (2015). Tüketim toplumunda çocukluğun yitişi. S. İ. Akçalı (Ed.), *Çocuk ve medya* (ss. 13-21) içinde. Nobel Yayınları.
- Al Edwan, Z. S., Abusadah, D. K., & Daoud, A. I. (2021). The role of social studies teachers in enhancing consumption education in Jordan during COVID – 19 Pandemic. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(5), 2137-2151.  
<https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6231>
- Alyakut, Ö. (2017). Postmodern toplumda değişen evler: Yeni yaşam tarzı vadeden ev reklamlarının göstergebilimsel incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 245-262.
- Aşçı, E. (2006). *Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşıyan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arı, M. (2014). *Tema'lı hayatlar sosyolojisi Türkiye'de tüketim toplumunun tezahürlerini anlamak* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, A. E., Marangoz, M. & Fırat, A. (2015). Tüketim kültürü çalışmaları üzerine bir literatür taraması. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi* 7 (1), 23-40.
- Batı, U. (2010). *Reklamın dili*. Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic Ltd. Şti
- Barth, J. L. (1993). Social studies: There is a history, there is a body, but is it worth saving? *Social Education*, 57 (2), 56-57.
- Bal, D. & Onay, A. (2020). Televizyon reklamları, çocuk ve tüketim: Tarz mısın, değil misin? *İletişim Dergisi* 32 198-219.
- Baudrillard, J. (2016). *The costumer society myths and structures*. Sage.
- Baudrillard, J. (1997). *Tüketim toplumu*. (Çev. H. Deliceçaylı ve F. Keskin), Ayrıntı.
- Berger, A. A. (2012). *Kültür eleştirisi & kültürel kavramlara giriş* (Çev. Ö. Emir, 2. baskı) Pinhan Yayıncılık.
- Berger, A. A. (2000). *Ads, fads and consumer culture- Advertising's Impact on American character and society*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Blanchette, L. & Brug, J. (2005). Determinants of fruit and vegetable consumption among 6–12-year-old children and effective interventions to increase consumption. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*. 18 (6), 431-443.
- Cangöz, İ. (2009). Sınırlar ne için? Medyada düzenleme. N. Bayram (Ed.), *Toplum ve iletişim* içinde (ss. 191-212). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Chaney, D. (1999). *Yaşam tarzları*. (Çev. İ. Kutluk). Dost Yayınları
- Coşgun, M. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 837-850.
- Çelik, O. (2022). Tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun rolünün Baudrillard perspektifinde incelenmesi [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dağ, N. E. (2017). Tüketim toplumu ve tüketim toplumuna yöneltilen eleştiriler üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (19), 1-21 doi: 10.20875/makusobed.311006
- Demirel, S. & Yegen, C. (2015). Tüketim, postmodernizm ve kapitalizm örgüsü. *Ankara Üniversitesi İlefl Dergisi* 2 (1), 115-138.
- Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2019a). Üretim, dağıtım ve tüketim kavramlarının öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (3), 1389-1406.
- Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2019b). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketicilik. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 283-302.
- Elden, M. & Bakır, U. (2010). *Reklam çekicilikleri cinsellik, mizah, korku*. İletişim Yayınları
- Ellis, L. (2011). Towards a contemporary sociology of children and consumption. [Doktora tezi, Durham University].
- Ferman, M. (1993). *Tüketicinin korunması meselesine gelişimci bir yaklaşım*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

- García-González, E., Albareda-Tiana, S., Solís-Espallargas, C. & Jiménez-Fontana, R. Transformative education for sustainable consumption. *Trends High. Educ.* 2022, 1, 1–15.  
<https://doi.org/10.3390/higheredu1010001>
- Gökbulut Özdemir, Ö. & Özer, D. (2014). Yenilikçilik mi? Tüketim mi? Yenilikçi tüketime eleştirel bir yaklaşım ve nitel bir analiz. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi* 3 (1), 25-48.
- Karaboğa, T. (2020). Televizyon reklamları ve çocuk. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8 (101), 244-258.
- Kılıcı (Ergen), Ş. (2009). Tüketim toplumunun bir formu olarak çizgi filmlerde çocukluk ve toplumsal cinsiyet temsilleri: Barbie, Bratz ve Winx Club. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Koroğlu, C. Z. (2009). Tüketim kültürü ve din. [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson Education, Inc.
- Methlouthi, K. & Nefzi, A. (2023). Cumsumption desire among children (from 7 to 11): Role of the exposure to social media advertisements and product familiarity. *Cogent Business & Management*. 10 (3).  
<https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2258621>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mumcu, Ö. (2006). Küresel tüketim kültürü ve Türkiye. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mutlu, O. (2005). Arzunun devrimi ve media. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 4 (1), 38-41.
- Odabaşı, Y. (2013). *Tüketim kültürü yetinen toplumdan tüketen topluma* (4. Baskı). Sistem Yayıncılık
- Onedio. (2023). İnsanın ömrü boyunca şaşırtıcı derecede fazla zamanını harcadığı 20 şey.  
<https://onedio.com/haber/insanin-omru-boyunca-zamanini-harcadigi-20-sey-285250> adresinden 20.05.2023 tarihinde alındı
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Orçan, M. (2008). *Osmanlı'dan günümüze modern Türk tüketim kültürü* (2. Baskı). Harf Eğitim Yayıncılığı
- Özdemir, Z. (2007). Televizyon reklam filmlerinin tüketici davranışlarına etkisi [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, C., Keskin, S. & Keskin Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 107-120.
- Rahmawati, D. & Indartono, S. (2018). The integration of sustainable consumption education on social studies learning to increase students' intention toward enviromental sustainability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 323, 233-238.
- Sezgin, M. & Farımaç, M. (2016). Tüketim kültüründe yeni soyut ihtiyaçlar yaratırken televizyon reklamlarının rolü ve işlevi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* (4), 4. 55-69.
- Şirin, M. R. (2000). *Gösteri çağı çocukları*. İz Yayıncılık
- Tağrikulu, P., Bekdemir, Ü., & Omca Çobanoğlu, E. (2021). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 1984-2004.
- TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- Uyanık, C. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (8) 4. 1073-1090.  
<http://dx.doi.org/10.18506/anemon.638457>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zorlu, A. (2006). *Tüketim sosyolojisi*. Glocal Yayınları

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Social studies is a course that provides people with the opportunity to get to know their environment, past, present and future, and contributes to the formation of their personality by providing them with the knowledge, skills, attitudes and values they will need throughout their lives (Öztürk, Keskin, & Keskin, 2004). Consumption, which has many different meanings in the daily life of societies, is defined as "the use and spending of things produced or made, intensification, istihlak, production, consumption" in the Turkish Language Association (TDK) dictionary. Contrary to popular belief, consumption has been the subject of quite detailed studies. Studies that are frequently cited in social science-based studies are shaped around a culture of consumption, talk about the consumer society and emphasize the effects of advertising. In this study, the aspect of consumption, which is not only an economic element but also determinant in almost every aspect of social life, is emphasized. Consumer culture is a specific and new mode of socialization commensurate with the emergence of new productive forces and the monopolistic structuring of an economic system that requires high productivity (Baudrillard, 2010, p. 98). The culture of consumption brings to the agenda a society in which people constantly want something, which creates a new desire as soon as it reaches its desires, and in which these new desires give it power. Therefore, when we talk about a consumer society in this world, it is possible to say that we are talking about a society that exists through consumption and makes sense of its existence through what it consumes. Advertisements play an important role in creating a consumer society and encouraging people to consume. A sense of style is instilled in people by creating fashion through advertisements. The consumption of television advertisements by children can cause various problems in terms of their affective, behavioral and personal development, and may have negative effects on their ability to use their mental potential and imagination, reasoning, thinking and communicating (Karaboğa, 2020).

### 2. METHOD

Analytical research design was used in this study in which the topic of consumption in SBSP and textbooks was examined. Analytical research design can include qualitative and quantitative research features and has a systematic in which conceptual, historical, legal and analyses are performed on documents (McMillan, 2004). Analytical research does not require direct interaction and involves data collection based on documents. Document analysis can be used as a data collection technique as well as a method in research (O'Leary, 2017). In this context, the 2018 Social Studies Curriculum and fourth, fifth, sixth and seventh grade Social Studies textbooks were accepted as documents and document analysis was used as a data collection technique. The first data source of the study is the 2018 SBSLP. The full text of the program is publicly available on the website of the Ministry of National Education (MoNE) Board of Education (TTKB). The program prepared for primary school grades four, secondary school grades five, six and seven is official and serves as a guide for all publishing houses that prepare textbooks. The other data source within the scope of the study was the textbooks prepared for grades four, five, six and seven and distributed free of charge to students by MoNE. The criterion for selecting the textbooks was that they were prepared by the official publishing organ of the ministry. Within the scope of the research, a total of 23 acquisitions based on the social studies "Production, Distribution and Consumption" learning domain and 4th, 5th, 6th, 7th grade textbooks were examined by both researchers. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in this context. According to Yıldırım and Şimşek (2021), descriptive analysis is mostly used in studies where the conceptual structure of the research is clearly presented beforehand. The data are interpreted and summarized according to the predetermined themes or the framework set forth by the research questions.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, no acquisition that would raise awareness on consumption society and culture was found in the "Production, Distribution and Consumption" learning area and achievements. Therefore, the word

"culture" was searched in the curriculum and books, and the sections related to the subject were included in the study and examined. Coşgun (2012) states that the development of popular culture and the emergence of consumer society are parallel. In this context, the gains in which the subject is included within the concept of "popular culture" in the curriculum were seen. In these acquisitions (SB.6.7.4. and SB.7.1.3), a direct connection cannot be established on consumption society and culture, but a relationship can be established in the textbooks. Except for the 6th grade Social Studies textbook, it is possible to say that there is no awareness of consumption society and culture in the 4th, 5th and 7th grade Social Studies textbooks.

On the basis of the second question of the study, no awareness on advertising was observed in SBSP and its outcomes. In the textbooks, it was seen that advertising was mentioned both in the "Production, Distribution and Consumption" learning area and in other learning areas. While the subject of advertising was associated with conscious consumer behaviors in the 4th grade textbook. In the 5th grade, "advertising" was introduced as a profession that is becoming widespread. Apart from this, the subject of advertising was mentioned as a conscious consumer behavior in only one sentence. At other grade levels, it was observed that advertising was covered in other themes, although not in the "Production, Distribution and Consumption" learning area. However, considering the importance of the subject, it is thought that the subject can be further enriched.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada TTKB internet sitesindeki açık kaynaklar ve açık olarak yayımlanan ders kitapları kullanıldığından etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığının iznine başvurulmamıştır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma.

Yazar 2: Alanyazın incelemesi, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 433–457. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1314006>



### Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin BEP Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşleri

The Opinions Of Teachers Working At Special Education And Rehabilitation Centres On The Development Process Of Individualized Education Planning

Oya ARSLAN ARMUTCU<sup>1</sup>, Mustafa KURT<sup>2</sup>, Melike GENEL<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 13.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 14.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) çalışan 14 öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi dönem, okul ve yaş dönemindeki öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde; rolleri, yararlandıkları ölçü araçları, bu ölçü araçlarının müfredat ile örtüşme durumları, iş birliğinde buldukları kişiler ve iletişim sıklıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, geliştirdikleri BEP'lerin kalite ve yeterliliğine ilişkin görüşleri, kalite ve yeterliliğini arttırmaya yönelik önerileri istenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama sürecinde değerlendirilme aşamasından başlayarak yeterli zamanı ayırma, müfredata uygun araç belirleme, ölçü aracı hazırlama ve işlevsel amaç belirleme gibi zorluklar yaşadıkları, iletişim kurdukları kişilerin ve iletişim sıklıklarının büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler BEP'lerin geliştirilme sürecinde kendileri dışındaki kişi, kurum ve programlardan yararlanılmasının kalite ve yeterliliği olumsuz etkilediğine yönelik görüş belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kalite ve yeterliliğin artırılması için ise BEP geliştirme ve uygulama sürecinde öğretmen ve aile iş birliği kurularak, işlevsel amaç belirleyebilme ve BEP geliştirebilme için öğretmen eğitim programlarına katılmalarının gerektiği başta olmak üzere pek çok önerilerinin bulunduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Öğretmen görüşleri

&

**Abstract:** This study aims to determine the opinions of 14 teachers working at special education and rehabilitation centers (SECRs) on the individualized education planning development process. For this purpose, the study determined the roles of the teachers, the tools they used for assessment, and the appropriateness of these tools for the curriculum. Additionally, it examined the people teachers cooperated with and their frequency of communication concerning preschool and school-aged children. In addition, the teachers were asked their opinions on the quality and sufficiency of the IEPs they developed and their suggestions for promoting quality and adequacy. When the research results are studied, it is observed that teachers experience difficulties during the preparation and application of IEPs, such as not being able to allocate enough time, finding tools appropriate for the curriculum, creating assessment tools, and determining functional aims. Moreover, it is also observed that there are significant differences between the people they communicate with and the frequency of communication. In addition, teachers have stated that getting help from other people, institutions, and programs during the development of IEPs negatively affects the quality and sufficiency of IEPs. It is seen that teachers have various solutions for enhancing the quality and adequacy of IEPs during the development and application of IEPs, such as teacher-parent cooperation, developing the programs by conducting meetings and participating in teacher training programs for developing IEPs.

**Keywords:** Individualized education planning, Special education and rehabilitation centers, The opinions of teacher

**Atıf/Cite as:** Arslan Armutcu, O.; Kurt, M., ve Genel, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 433-457. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1314006](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1314006)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* 30.Ulusal Özel eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Oya Arslan Armutcu, Bursa Uludağ Üniversitesi, Özel eğitim Bölümü, oyaarslanarmutcu@uludag.edu.tr, 0000-0002-1177-9027

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Kurt, Bursa Uludağ Üniversitesi, Özel eğitim Bölümü, mustafakurt@uludag.edu.tr, 0000-0001-8410-7814

<sup>3</sup> Uzm. Melike Genel, Hacıoğulları Hilmi Sonay İlkokulu, melikekec@gmail.com, 0000-0003-4225-7210

## 1. GİRİŞ

Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinin ve bu süreci doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyecek tüm hizmetlerin (destek eğitim hizmetleri, sağlık hizmetleri, sosyal hizmetler vb.) planlandığı ve bu hizmetlerin uygulama sürecinde yol haritası olarak kullanıldığı bir yapı olarak tanımlanabilir (Gartin ve Murdick, 2008; Kamens, 2004; Rakap, 2015; Rakap, Yücesoy ve Kalkan, 2019). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinde BEP geliştirmek, 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile zorunlu hale getirilmiş, bu zorunluluk sonraki dönemlerde düzenlenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ile de devam ettirilmiştir. ÖEHY’de BEP’lerin içeriğinde, yıllık amaçların, destek özel eğitim hizmetlerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, eğitim ortamlarına yönelik düzenlemelerin ve davranışsal müdahalelere yönelik planların bulunması gerektiği belirtilmiştir (ÖEHY, 2018). BEP’lerin kalitesini belirleyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler arasında; BEP hazırlarken kullanılan ölçü araçlarının niteliği, BEP geliştirme sürecinde oluşturulan ekibin yapısı, BEP ekibi üyelerinin yeterlilikleri, BEP ekibinin çalışma yapısı gibi değişkenler sayılabilir (Batu, 2007; Fiscus ve Mandell, 2002; Kurt, 2019; Özyürek, 2009; Smith ve Brownell, 1995; Tike Bafra ve Kargın, 2009).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri (ÖERM), Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda, özel gereksinimli bireyler için hazırlanmış BEP’lerdeki amaçlara uygun olarak düzenlenen destek eğitim uygulamaları ile özel gereksinimli bireyleri hayata hazırlamaya katkı sağlayan eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır (MEB, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012). Ülkemizde farklı eğitim ortamlarında (kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim, özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı) eğitimini sürdüren özel gereksinimli bireyler destek eğitim hizmetlerini ÖERM’lerden alabilmektedirler. Bunun yanı sıra henüz örgün eğitim yaşına gelmemiş erken çocukluk dönemindeki (0-3 yaş) ve örgün eğitim yaşını tamamlamış (22 yaş ve üstü) yetişkinlik dönemindeki bireyler de ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerinin bir kısmını ÖERM’lerden aldıkları hizmet ile karşılamaktadırlar. Bu durum, çok farklı yaş grubundan, farklı yetersizliklere sahip, farklı eğitim ortamlarında örgün eğitimini sürdürmekte olan bireylerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet almaları durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Mili Eğitim İstatistikleri 2021-2022 verilerine göre Türkiye genelinde toplam 3118 kurumda 47.1378 öğrenci ÖERM’lerde eğitim almaktadır (MEB, 2022).

ÖERM’lerdeki öğrenci çeşitliliği, bu öğrenciler için hazırlanan BEP’lerde de benzer çeşitliliği zorunlu kılmaktadır. Farklı koşullar doğrultusunda ÖERM’den destek özel eğitim hizmetleri almak durumunda olan öğrenciler için o öğrencilerin içinde buldukları tüm koşulları göz önünde bulunduran, tüm boyutları ile öğrencilerin yaşam kalitelerini artıracak BEP’ler geliştirilmelidir. Bu kalitede ve kapsamda BEP geliştirmek etkili ve sürdürülebilir iş birliği, kaliteli değerlendirme ölçü araçları, etkin çalışan BEP geliştirme sistemlerinin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2004; Özyürek, 2009; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017).

Ülkemizde BEP süreçlerine yönelik yapılmış araştırmalarda rehber öğretmenlerin (Yazıcıoğlu, 2019), Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanlarının (Avcıoğlu, 2012), okul yöneticilerinin (Ayanoğlu ve Gür-Doğan, 2019; Yılmaz, 2013), eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin (Öztürk ve Eratay, 2010), destek eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin (Şahin ve Gürler, 2018; Söğüt ve Deniz, 2018; Yaman, 2017), temel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin (Burunsuz ve İnce, 2020; Evyapan, 2020; Söğüt ve Deniz, 2018; Tike Bafra ve Kargın, 2009), görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları; alanda çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde zorluk yaşadıklarını (Avcı ve Sakallı Demirok, 2022; Burunsuz ve İnce, 2020; Şahin ve Gürler, 2018; Tike Bafra ve Kargın, 2009), ilgili okul çalışanlarının BEP geliştirmek için var olan bilgi düzeyinin eksik ya da yetersiz olduğunu (Avcıoğlu, 2012; Burunsuz ve İnce, 2020; Evyapan, 2020; Söğüt ve Deniz, 2018; Tike Bafra ve Kargın, 2009), BEP geliştirmek için var olan zamanlarının yetersiz olduğunu (Burunsuz ve İnce, 2020; Evyapan, 2020), BEP geliştirme sürecine ilişkin ihtiyaç duyulan desteğe ulaşamadıklarını (Burunsuz ve

İnce, 2020; Özcan ve Sarıca, 2021; Tike Bafra ve Kargın, 2009), ailelerin BEP geliştirme sürecine katılmadıklarını ya da katılımlarının yetersiz olduğunu (Avcıoğlu, 2011; Özcan ve Sarıca, 2021; Tekin Ersan ve Ata, 2017), BEP geliştirme sürecinde farklı uzmanlar ve kurumlar arası işbirliğinin yetersiz olduğunu (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Özcan ve Sarıca, 2021; Tekin Ersan ve Ata, 2017; Yazıcıoğlu, 2019) ve okullarda yönetmelik gereği oluşturulması gereken BEP geliştirme biriminin ya hiç oluşturulmadığını ya da yeterince işlevsel düzeyde çalışmadığını (Avcıoğlu, 2011; Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Özcan ve Sarıca, 2021) göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, aile vb.) BEP geliştirme ve uygulama sürecine dair desteğe ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan farklı eğitim ortamlarında geliştirilmiş BEP’lerin kalitesini değerlendiren sınırlı çalışmalar da vardır. Örneğin, Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan (2019), çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin BEP’lerini ülkemizdeki kanun ve yönetmeliklerin gerektirdiği ve kapsayıcı eğitim literatüründe önerilen bileşenleri ne ölçüde içerdiğini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 206 BEP inceleyen araştırmacılar, inceledikleri BEP’lerin ilgili bileşenleri içermediği sonucuna varmıştır (Rakap vd., 2019). Başka bir çalışmada Rakap (2015), ülkemizdeki okulöncesi dönem özel gereksinimli öğrencilerin BEP’lerini amaç ve hedef kalitesi bakımından incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 2235 BEP amacı inceleyen araştırmacı, amaçların düşük kalitede olduğu sonucuna ulaşmıştır (Rakap, 2015). BEP’lerin kalitesini inceleyen bir başka çalışmada ise BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) geliştirilmiş ve bu araçla incelenen 180 BEP’in kalite puanlarının genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alan, 2019). Yapılan alanyazın taramalarında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

- 1- ÖERM’lerde farklı gelişim dönemindeki öğrenciler (okulöncesi, okul ve yetişkinlik dönemi) için BEP’lerin hazırlanması süreci kim/kimler tarafından yürütülüyor? Bu süreçte roller nasıl paylaşılıyor?
- 2- ÖERM’lerde farklı gelişim dönemindeki öğrenciler (okulöncesi, okul dönemi ve yetişkinlik dönemi) için BEP hazırlanırken hangi ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılıyor?
- 3- ÖERM’lerde farklı gelişim dönemindeki öğrenciler (okulöncesi, okul dönemi ve yetişkinlik dönemi) için BEP hazırlanırken kimler ne şekilde iş birliği yapıyor?
- 4- Öğretmenlerin ÖERM’lerde geliştirilen BEP’lerin yeterliği ve kalitesine ilişkin görüşleri ve bu yeterlik ve kalitenin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de BEP’lere yönelik sınırlı çalışma bulunmakta ve bu alanda yapılacak çalışmaların nicelik ve nitelik olarak artması önerilmektedir. Bu çalışma, sınırlı alan yazına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Diğer taraftan ÖERM’lerde geliştirilen BEP’lerin yapısı ve niteliği hakkında da çok az bilgiye ulaşılabildiği göz önüne alındığında bu çalışmanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesi ve betimlenmesidir (Merriam, 2009). Yin’e (2009) göre durum çalışmaları güncelliği devam eden bir olgunun kendi yaşam sınırlarında çalışıldığı, olgu ile içinde bulunduğu içerik arasında kesin çizgilerin bulunmadığı, birden fazla kanıt ve veri kaynağının bulunduğu

durumlarda kullanılan araştırma yöntemleridir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada ÖERM'lerde yürütülen BEP geliştirme sürecine ilişkin derinlemesine bilgi toplamak amacıyla durum çalışması desen olarak belirlenmiştir.

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntemin seçilme sebebi derinlemesine bilgiye sahip olduğu düşünülen bireylerle derinlemesine çalışılmasına imkân sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinin farklı ilçelerinde beş farklı ÖERM'de öğretmenlik yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır.

**Tablo 1.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken	Değişken Sınıflaması	n
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	5
Yaş	20-25	4
	26-30	4
	31-35	3
	36-40	3
Mezun olunan program	Zihin engelliler öğretmenliği	5
	Okul öncesi öğretmenliği	4
	Sınıf öğretmenliği	5
Mesleki deneyim (yıl)	1-5	6
	6-10	3
	11-15	4
	16-20	1
Özel eğitim alanındaki deneyim (yıl)	1-5	9
	6-10	3
	11-15	2
	16-20	-

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada öğretmen görüşleri, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu aşamada bilgilendirme, görüşme, demografik bilgi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sözleşme kullanılmıştır.

### 2.3.1. Bilgilendirme formu

Bilgilendirme formunun amacı araştırmaya katılan öğretmenleri araştırmanın amacından ve sürecinden haberdar etmek ve araştırmaya katılmaları için öğretmenlerin izinlerini almaktır.

### 2.3.2. Sözleşme

Araştırmacılar tarafından geliştirilen sözleşme ile araştırmaya katılan öğretmenlere yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin ne şekilde kullanılacağına açıklanması ve gizlilik ile ilgili hangi kurallara riayet edileceği gibi hususlarda taahhüt verilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan sözleşme hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından imzalanmıştır.

### 2.3.3. Demografik bilgi formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formun amacı, katılımcılara ilişkin demografik bilgileri elde etmektir. Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim gibi değişkenlerin olduğu form altı maddeden oluşmuştur. Demografik bilgi formu birinci araştırmacı tarafından öğretmen ile görüşülerek doldurulmuştur.

### 2.3.4. Görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş; sorular ve form özel eğitim alanında öğretim üyesi olarak görev yapan iki uzmandan alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Soruların anlaşılabilirliği ve amaca hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla ÖERM’de çalışan bir öğretmen ile ön görüşme yapılmış, yapılan bu görüşme doğrultusunda sorularda yapılan düzenlemeler ile forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda Tablo 2’de belirtilen sorular yer almıştır.

**Tablo 2.**

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları*

1. Kurumunuzda çalıştığınız öğrencilerinizin BEP’leri kim/kimler tarafından hazırlanıyor?
2. Bu BEP’ler hazırlanırken sizin rolünüz nedir?
  - a. (Ek soru) BEP hazırlama sürecinde siz neler yapıyorsunuz?
3. Kurumunuzda okul öncesi dönemdeki öğrencileriniz için BEP’ hazırlama süreci nasıl yürütülüyor?
  - a. Kurumunuzda bu öğrencileriniz için BEP hazırlarken hangi araçlardan (ölçü aracı, gelişim ölçeği, milli eğitim programları vb.) yararlanılıyor?
  - b. BEP hazırlama sürecinde kimlerle, ne şekilde iş birliği yapılıyor?
    - i. Ne sıklıkta iletişime geçiyorsunuz?
    - ii. Bu iletişimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
  - c. Sizin hazırladığınız bu BEP’lerin yeterliği ve kalitesi hususunda neler söylersiniz?
  - d. Sizin hazırladığınız bu BEP’lerin yeterliği ve kalitesini artırmak için önerileriniz nelerdir?
4. Kaynaştırma okullarına devam eden öğrencileriniz için BEP hazırlama süreci nasıl yürütülüyor?
  - a. Kurumunuzda bu öğrencileriniz için BEP hazırlarken hangi araçlardan (ölçü aracı, gelişim ölçeği, milli eğitim programları vb.) yararlanılıyor?
    - i. (Ek soru) ilkokul/ortaokul/lise müfredatları ile %100 örtüşen ölçü araçlarınız var mı?
  - b. BEP’ hazırlama sürecinde kimlerle, ne şekilde iş birliği yapılıyor?
    - i. Ne sıklıkta iletişime geçiyorsunuz?
    - ii. Bu iletişimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
  - c. Sizin hazırladığınız bu BEP’lerin yeterliği ve kalitesi hususunda neler söylersiniz?
  - d. Sizin hazırladığınız bu BEP’lerin yeterliği ve kalitesini artırmak için önerileriniz nelerdir?

**Tablo 2. Devamı***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları*

5. Yetişkin yaş grubundaki öğrencileriniz için BEP hazırlama süreci nasıl yürütülüyor?
  - a. Kurumunuzda bu öğrencileriniz için BEP hazırlarken hangi araçlardan (ölçü aracı, gelişim ölçeği, milli eğitim programları vb.) yararlanılıyor?
  - b. BEP' hazırlama sürecinde kimlerle, ne şekilde iş birliği yapıyor?
    - i. Ne sıklıkta iletişime geçiyorsunuz?
    - ii. Bu iletişimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
  - c. Sizin hazırladığınız bu BEP'lerin yeterliği ve kalitesi hususunda neler söylersiniz?
  - d. Sizin hazırladığınız bu BEP'lerin yeterliği ve kalitesini artırmak için önerileriniz nelerdir?

**2.3.5. Verilerin toplanması**

Görüşmeler araştırmacı ile öğretmenlerin yüz yüze görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın genel amacı açıklanmış, bilgilendirme formu verilerek öğretmenlerden okumaları istenmiş, sonrasında araştırma sözleşmesi de incelettiler ve imzalatılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses verileri Microsoft Office 2016 ortamına çevriyazıya aktarılmıştır. Çevriyazı 1 satır aralığı, 12 punto Times New Roman formatında olup, görüşmelerden 36 sayfa (1203 satır) çevriyazı elde edilmiştir.

**2.4. Verilerin analizi**

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

**2.5. Araştırmanın etik izni**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 27 /12/2020 tarihli 92662996-044/E.37244 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**3. BULGULAR**

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda araştırmanın bulgularını oluşturan dört ana tema a) öğretmenlerin BEP geliştirme sürecindeki rolleri, b) BEP geliştirme konusunda bilgi ve becerileri, c) hazırladıkları BEP'lerin yeterliği ve kalitesini değerlendirme, d) BEP'lerin yeterliği ve kalitesini arttırmak için çözüm önerileri şeklinde belirlenmiştir.

### 3.1.Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda BEP'lerin kim/kimler tarafından geliştirildiği ve geliştirme sürecindeki rollerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda BEP'lerin kim/kimler tarafından geliştirildiği ve geliştirme sürecindeki rollerine ilişkin kodlara ve frekans değerlerine Tablo 3'de yer verilmektedir.

**Tablo 3.**

BEP'lerin Kim/Kimler Tarafından Geliştirildiği ve Öğretmenlerin Geliştirme Sürecindeki Rollerini

<b>BEP' i geliştiren kişi/kişiler</b>	<b>f</b>
Hazır program	6
Öğretmen	3
Okul müdürü	3
Okul müdürü ve öğretmen	2
<b>BEP geliştirme sürecindeki rolleri</b>	<b>f</b>
Herhangi bir rolüm yok- Hazır program	10
Amaçları belirleme	2
Belirlenen amaçlara yönelik fikir beyan etme	2
<b>Okul öncesi dönem öğrencileri BEP geliştirme sürecindeki rolleri</b>	<b>f</b>
Herhangi bir rolüm yok-Hazır program	10
Okul öncesi dönem öğrencim yok	2
BEP kurulu ile	1
Sürece ilişkin bilgilendirilmedim	1
<b>Okul dönemi öğrencileri BEP geliştirme sürecindeki rolleri</b>	<b>f</b>
Herhangi bir rolüm yok (Hazır program-RAM- genel eğitim okullarındaki öğretmenlerin hazırladıkları BEP'ler)	12
Okul dönemi öğrencim yok	1
BEP kurulu ile	1
<b>Yetişkinlik dönemi öğrencileri BEP geliştirme sürecindeki rolleri</b>	<b>f</b>
Herhangi bir rolüm yok- Hazır program	10
Yetişkinlik dönemi öğrencim yok	4

Katılımcıların okul öncesi, okul dönemi ve yetişkin yaş dönemindeki öğrencileri için BEP'i geliştiren kişi/kişileri hazır program, RAM ya da öğrencilerinin genel eğitim okullarındaki öğretmenleri olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılarından okul öncesi ve yetişkinlik dönemi için on, okul dönemi için on iki katılımcı BEP geliştirme sürecinde herhangi bir rolü olmadığını düşünmektedir. Bir katılımcı okul öncesi ve okul dönemi öğrencileri için BEP geliştiren kişi/kişiler olarak BEP geliştirme birimini belirtmektedir. Ancak aynı katılımcının yetişkin yaş dönemindeki öğrencileri için kurum müdürü ve öğretmeni BEP geliştiren kişi/kişiler olarak belirttiği görülmektedir.

Katılımcılardan BEP'leri kendilerinin ya da BEP geliştirme birimi ile hazırladıklarını belirtenlerin ifadeleri şu şekildedir:



“Biz uzman öğretici olarak hazırlıyoruz bu BEP’leri. Daha çok öğrencinin performansı seviyesi neyse ona göre biz BEP’lerini oluşturuyoruz. Verilmesi gereken kazanımları yazıyoruz o ay içerisinde. Hatta biz bu BEP’leri yıllık olarak hazırlıyoruz” (K2).

“Özellikle okul öncesi öğrencilerin şöyle bir BEP kurulumuz var BEP kurulunda kaç arkadaşlık biz 5 ya da 6 arkadaşız öğrenci kimse ihtiyaçlarına göre öğrencinin işte okul öncesi ya da diğer grup fark etmiyor. Yani bir BEP kurulu oluşturup arkadaşlarla birlikte çocuğun ihtiyaçlarına göre BEP’i hazırlıyoruz” (K9).

BEP geliştirme sürecinde RAM’ın, çalıştıkları kurumun, müdürün ve diğer öğretmenlerin yer aldığını belirten katılımcıların ifadeleri ise şöyledir.

“Kurumumuzda çocuklar için bir BEP hazırlamıyoruz. Sanırım zaten BEP hazırlamak RAM’dan gönderilen kazanımlar doğrultusunda diğer okuldaki öğretmenlerinin yaptığı şeyler” (K5).

“BEP’leri biz hazırlamıyoruz tabii ki kurum kendisi hazırlıyor” (K6).

“Müdür hazırlıyor. Hazırlanırken biz bir çalışma yapmıyoruz sadece imza atıyoruz” (K8).

“Bizim tarafımızdan hazırlanması gerekiyor. Genellikle biz hazırlamaya gayret gösteriyoruz ama bazen u kurum müdürümüz bu işe el attığı oluyor ama doğrusu BEP kurulunun olması ve öğretmenlerin tek başına öğrencinin ihtiyaçlarına göre BEP’lerini hazırlaması” (K9).

“BEP RAM’dan geliyor bize. Hazırlanan BEP’ler doğrultusunda dersimizi yapıyoruz. L.xxx sistemimiz var, o sisteme düşüyor sistemde benim ne çalışacağım gözüktüyor bu sistemdekileri de ben gidiyorum aşağıdan kontrol ediyorum hazır geliyor yani” (K10).

Yetişkin yaş dönemindeki öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde ailenin isteklerini dikkate aldığını belirten katılımcının ifadeleri ise şöyledir.

“Onlar da yine hazır BEP. Ama ben kendi ölçüğüm veliyi burada ön planda tutuyorum. Çünkü artık o saatten sonra velinin okuma yazma gibi bir isteği sönmüş bitmiş oluyor. Çocukta da olmayacağı için öz bakım becerileri, kendini ifade edebilmesi, kendini ayakta tutabilmesi bir birey olmadan yanında hareket edebilmesi için öncelikle bunları sunuyorum. Neler istersiniz çalışmamı daha sonra sizin bizden beklentileriniz kurumdan ya da benden eğitiminizden ne bekliyorsunuz diye bunları veriyle birlikte ortak belirleyip ben çalışmamı BEP’i hiçe sayıp o şekilde devam ediyorum” (K12).

### 3.2.Öğretmenlerin BEP geliştirme sürecindeki bilgi ve becerilerine ilişkin görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin okul öncesi, okul dönemi ve yetişkin yaş dönemindeki öğrencileri için BEP geliştirme sürecindeki bilgi ve becerilerini belirlemek adına hangi araçlardan yararlandıkları, bu araçların müfredatla uyumu, BEP geliştirme ve uygulama sürecinde kimlerle, ne sıklıkta iş birliği yaptıkları, iletişimde buldukları sorulmuştur.

#### 3.2.1.Öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde yararlandıkları araçlara ilişkin görüşleri

Tablo 4’de görüldüğü üzere katılımcıların okul öncesi ve okul dönemi öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde kullandıkları ölçü araçlarını ağırlıklı olarak RAM’dan gelen kaba değerlendirme ve hazır program oluşturmaktadır.

**Tablo 4.**

*Öğretmenlerin BEP Geliştirme Sürecinde Yararlandıkları Araçlar*

<b>Öğretmenlerin okul öncesi dönem öğrencileri için yararlandıkları araçlar</b>	<b>f</b>
Hazır program ve RAM'dan gelen kaba değerlendirme	7
Küçük adımlar	2
Kendi hazırladığı kaba değerlendirme formu	2
Kullanılan araçlara dair bilgim yok	2
Denver ve AGTE	1

<b>Öğretmenlerin okul dönemi öğrencileri için yararlandıkları araçlar</b>	<b>f</b>
Hazır program ve RAM'dan gelen kaba değerlendirme	8
Kullanılan araçlara dair bilgim yok	4
Kendi hazırladığı kaba değerlendirme formu	2

<b>Öğretmenlerin yetişkinlik dönemi öğrencileri için yararlandıkları araçlar</b>	<b>f</b>
Kullanılan araçlara dair bilgim yok	10
RAM'dan gelen araçlar	2
Kendi hazırladığı form	1
Beceri listesi	1

İki katılımcı kendi hazırladığı ölçü aracını kullandığını, üç katılımcı ise erken eğitim programlarından ve tarama envanterlerinden yararlandığını belirtmektedir. Katılımcıların onunun yetişkinlik dönemi öğrencilerine yönelik kullanılan araçlara dair bilgisinin bulunmadığını belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde yararlandıkları araçların RAM'dan gelen kaba değerlendirme ve hazır programın oluşturduğuna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“L.xxx programını çıkarıp çocuğun üzerine uygun mudur değil midir ona bakarakta çocuğa uygun olanı kendimize bir şekilde BEP oluşturmaya çalışıyoruz”(K4).*

*“Okul öncesi öğrencileri için kaba değerlendirmelerden yararlanıyoruz sonrasında ayrıntılı Küçük adımlar setlerini. Küçük adımlardan hareketle bir BEP oluşturuyoruz”(K5).*

*“Biz program ile yapıyoruz ama büyük çocuklarsa 7 yaşın üstündeyse ve kaynaştırmaya gidiyorsa Wisc-R'la hani en azından seviye belirleme yapabiliyoruz daha sonrasında ona göre bir ölçek ya da değerlendirme şeyi seçebiliyoruz”(K13).*

*“Yine RAM'dan gelen amaçların RAM'dan gelen modeller üzerinden bizde de belli bir işte belli kriterler var o kriterlere göre bakıyoruz ona göre değerlendiriyoruz Yani BEP kriterlerine göre değerlendiriyoruz Bizde L.xxx da var zaten”(K11).*

Katılımcıların BEP geliştirme sürecinde erken eğitim programlarından ve tarama envanterlerinden yararlandığını ifade edenlerin görüşleri ise şu şekildedir.

*“Mesela ben Denver yapıyorum. Ondan sonra Agte yapıyorum onlara göre çocuğun hani gereksinimlerini önce belirliyoruz. Daha sonrasında da onlara göre BEP oluşturma şansını yakalıyoruz. Ama bu bizim resmi dışı çalışmalarımızda oluyor. Onun da altını çizelim çünkü bize hazır olarak amaçlar geliyor zaten rehberlik araştırmadan öyle olduğu için de biraz elimiz kolumuz bağlı şekilde oluyor. Oradaki 5 dakikalık değerlendirmeye hazır BEP amaçları gönderilmiş oluyor. Biz ona göre aslında bir amaç belirliyoruz ama biz kendimiz çalışırken ayrıyeten bir daha yine”(K13).*

Katılımcıların yetişkinlik dönemi öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde yararlandığı araçlara yönelik görüşleri ise şu şekildedir.

“Onlar da şöyle değerlendiriyoruz. Kendi oluşturduğumuz formlarla değerlendiriyoruz. Kız ya da erkek olma durumuna göre onlardan beklenen roller neler? Hem sosyal hayatta hem ailede beklenen roller ya da bizim beklediğimiz roller doğrultusunda bir BEP hazırlıyoruz. Mesela bir genç kıza bir kahve yapma becerisi”(K5).

### 3.2.2. Öğretmenlerin kullandıkları ölçü araçlarının müfredat ile örtüşmesine yönelik görüşleri

Katılımcıların okul dönemi öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde yararlandıkları araçların müfredat ile örtüşmesine ilişkin görüşleri tamamen örtüşüyor, kısmen örtüşüyor, örtüşmüyor ve fikrim yok olmak üzere dört kod altında gruplanmıştır.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçü Araçlarının Müfredat ile Örtüşmesi*

Ölçü araçlarının müfredat ile örtüşme düzeyi	f
Kullandığım ölçü araçları müfredat ile <b>örtüşmüyor</b> .	7
Uyuşup uyuşmadığına dair bir fikrim yok	4
Kullandığım ölçü araçları müfredat ile <b>kısmen</b> örtüşüyor.	2
Kullandığım ölçü araçları müfredat ile <b>tamamen</b> örtüşüyor.	1

Yedi katılımcının kullandıkları ölçü aracı ile müfredatın uyuşmadığını belirttiği, sadece bir katılımcının ise kullandıkları ölçü araçlarının müfredat ile tamamen örtüştüğünü düşündüğü görülmektedir. Ölçü araçlarının müfredat ile örtüşmediğini belirten bir katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Zaten burası özel eğitim olduğu için müfredatla birebir örtüşen ölçümün olması imkânsız. Çünkü diğer üçüncü sınıfa giden bir öğrenci okul müfredatında çarpım tablosunu ezberleyebilir kazanımına gelmesi gerekirken burada çocuklar sayıları bile tanımıyor olabiliyor. Bu yüzden müfredatla örtüştüremiyoruz biz”(K2).

Bir diğer katılımcı ise müfredat ile örtüşmenin imkânsız olduğunu belirten katılımcıyı destekler nitelikte aşağıdaki görüşleri belirtmiştir.

“Bize RAM’den gelen müfredata göre biz takip ediyoruz. Okul müfredatlarına göre zaten örtüşmesi olanaksız. Niye okul müfredatına göre zaten, Verememekten değil, bizim veremeyeceğimizden değil de zaten okul müfredatına bire bir moda mod uysa o çocuklar zaten onu yapabiliyor olurlardı. Rapor alıp özel öğrenme güçlüğü raporu alıp da ya da zihinsel engelli raporu hafif düzeyde alıp da buraya gelmezlerdi”(K11).

### 3.2.3. Öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde iş birliği ve iletişime yönelik görüşleri

Katılımcıların okul öncesi ve okul dönemindeki öğrencileri için en fazla iş birliğinde buldukları kişileri kurum içerisinde birlikte çalıştıkları ve öğrencilerin ders saatlerini paylaştıkları diğer öğretmenler olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların iletişim sıklığına bakıldığında ise iletişim sıklıklarının oldukça büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İşbirliğinde Buldukları Kişiler ve İletişim Sıklıkları

İşbirliğinde buldukları kişiler	f	İletişim sıklıkları	f
Diğer öğretmenler ve okul müdürleri	7	Çok sık	3
Anne ve baba	1	Her hafta	1
RAM	1	İki ayda bir	1
Nasıl iş birliği yapıldığını bilmiyorum	2	Senede bir	1
İşbirliğinde bulunmuyorum	1	İletişim kurmuyorum	4
Okul öncesi öğrencim olmadığı için iş birliği sürecini bilmiyorum	2	Öğrenci yeni başladığında	1
		Benimle iletişime geçilmedi	1
Diğer öğretmenler	5	Ayda bir	1
Rehber öğretmen	1	Yılda bir	2
Aile ve öğretmenler	2	Dönemde bir	1
BEP kurulu	1	Problem çıktığı zamanlarda	2
İşbirliğinde bulunmuyorum	2	Öğrencinin performansına göre değişik sıklıklarda	3
İş birliği sürecini bilmiyorum	3		
Aileler	6	Ayda bir	1
Diğer öğretmenler	2	Yılda bir	2
Aile ve öğretmenler	2	Dönemde bir	2
Okul müdürü ve öğretmenler	1	2 ayda bir	1
İşbirliğinde bulunmuyorum	3	Aile gelirse her ders sonunda	2

Okul öncesi dönemdeki öğrencileri için çok sık iletişim kurduğunu belirten üç katılımcı kurum içerisinde bulunan diğer öğretmenlerle iletişim kurduklarını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğrencileri bulunan katılımcıların sekizi, kurdukları iletişiminin yeterli olmadığını düşünürken ikisi kurduklarını

iletişimin yeterli olduğunu belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise iletişim kurmaya gereksinim duymadıklarını beyan etmişlerdir.

Katılımcılarından üçü okul dönemi öğrencileri için iletişim sıklıklarının öğrencilerinin performans düzeyine göre farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Üç katılımcı öğrencilerin amaçları beklenenden hızlı ya da yavaş gerçekleştirmeleri durumunda oluşan değişiklikleri yine kurum içerisindeki diğer öğretmenler ile paylaşmak için iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yetişkinlik dönemi öğrencileri için ise en fazla iş birliğinde buldukları kişileri öğrencilerinin aileleri olarak belirttikleri görülmektedir. İletişim sıklığına ilişkin verilerde farklılıklar yetişkinlik döneminde de devam etmektedir. Katılımcılardan altısının iletişim için sıklık vermediği, ikisinin yılda bir iletişim kurmanın yeterli olduğunu düşündüğü, sekizinin kurdukları iletişiminin yeterli olmadığını, birinin ise günlük iletişim kurmanın yeterli olacağını düşündüğü görülmektedir.

Katılımcılardan BEP geliştirme sürecinde iş birliğinde buldukları kişileri diğer öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları olarak belirtenlerin ifadeleri şu şekildedir:

*“Kaynaştırma öğrencileri için okuldaki öğretmenleriyle iletişime geçmeye çalışıyoruz Tabii onların ne kadar yardımcı olup olmamasına bağlı aslında bu süreç”*(K1).

*“Mesela başka bir öğretmen alıyorsa, daha iyi tanıyan bir öğretmen varsa onunla gidip konuşuyorsun. Hani ondan hocam bu öğrenci, neler yapabilir, falan filan diye bilgi alınıyorsa onun ışığında bir BEP hazırlıyorsun.”*(K3).

*“Yani bu öğrenciye göre değişiyor. Ee şöyle oluyor mesela haftalık konuştuğum öğretmen de var. Öğretmen kendisi değerlendirip amaçlar almış ya da ben burada değerlendirmişim ikimizin hani ortak amaçları vardır ya da tamamen bütünleşiyordur. O mesela yazıyor bana. Hocam biz bu hafta bunları çalıştık diye. Ben o hafta mesela çalıştığımı yazıyorum ya da onun çalıştığının değerlendirmesini alıyorum”*(K8).

Katılımcıların diğer öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarıyla kurdukları iletişimin sıklığına dair ifadeleri ise şu şekildedir.

*“Raporları geldikçe ya da işte zaten okullarındaki rehber öğretmenleriyle birer defa iyi kötü görüşmüşüzdür. Bir sıkıntı olduğu zaman özellikle raporlar değiştiği zaman”* (K11)

*“Çok sık olduğunu söyleyemem. Yani onlar bizden bekler bizler onlardan bekleriz. Dediğim gibi 30 ya da 35 civarı öğrenci alınca hepsi ayrı bir dünya”* (K14).

Katılımcılardan BEP geliştirme sürecinde iş birliğinde buldukları kişilerin RAM ve aile olduğunu belirtenlerin ifadeleri ise şu şekildedir.

*“RAM ile iş birliği yapmış oluyoruz. 6 ayda bir, yani ya da senede bir -yok senede bir, bu da hani yüz yüze bir şekilde olmuyor evraklar aracılığıyla”*(K14).

*“Ailesiyle görüşürüz. Biz ilk önce zaten değerlendirmeye aldığımızda aileyle beraber değerlendirmeye alıyoruz”* (K2).

*“Genelde ailelerle iş birliği sağlanıyor. Yani birçok aileye ulaşma konusunda sıkıntı yaşıyoruz, birçok aile artık yıllardır uzun süre olduğu için artık böyle bir bıkkınlığı da oluyor. Ama iletişime açık olan veliler geliyor zaten hocam işte sizinle tanışmak istedik falan diyorlar öyle yani”* (K3).

*“Yetişkin öğrenciler için ailelerle yapıyoruz zaten ee karşımızda başka da bir şey bulamadığımız için ya öğrencinin durumuna bakıyoruz yani neredeydi BEP’ini onlara da gösteriyoruz zaten onlara da imzalattırıyoruz takip ettiriyoruz”* (K11).

### 3.3.Öğretmenlerin geliştirdikleri BEP’lerin yeterliği ve kalitesini değerlendirmesine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin BEP’lerin yeterliğini ve kalitesine yönelik değerlendirmeleri yeterli ve kaliteli, yeterli ve kaliteli değil olmak üzere iki kod altında gruplanmıştır.

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönem Öğrencileri İçin Hazırladıkları BEP'lerin Yeterliği ve Kalitesine Yönelik Görüşleri*

<b>Okul öncesi dönem yeterli ve kaliteli</b>	<b>f</b>
Kendim hazırladığım için	2
<b>Okul öncesi dönem yeterli ve kaliteli değil</b>	<b>f</b>
RAM'dan gelen raporlar nedeniyle	5
Okul müdürlerinin amaçları belirlemesi nedeniyle	4
Bu dönemde öğrencim olmadığı için fikrim yok	2
<b>Okul dönemi yeterli ve kaliteli</b>	<b>f</b>
Kendim hazırladığım için	3
<b>Okul dönemi yeterli ve kaliteli değil</b>	<b>f</b>
Bu dönemde öğrencim olmadığı için fikrim yok	3
İş birliği sağlanmadığı için yeterli değil	2
Hazır program yeterli değil	2
RAM'dan gelen amaçlar yeterli değil	1
<b>Yetişkinlik dönemi yeterli ve kaliteli</b>	<b>f</b>
Ailelere danıştığımız için	2
<b>Yetişkinlik dönemi yeterli ve kaliteli değil</b>	<b>f</b>
Alınan amaçlar yetersiz ve işlevsel değil	5
RAM'dan gelen amaçlar yetersiz	1

Okul öncesi ve okul dönemi öğrencileri için kendi hazırladıkları BEP'lerin yeterli ve kaliteli olduğunu; RAM'dan gelenlerin ise yeterli ve kaliteli olmadığını düşünen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

*“Yani tabii ki de tam anlamıyla mükemmel şekilde hazırlanmıyor bunlar. Hani çünkü RAM'dan gelen raporlara dayalı bir şekilde şey oluyor ve RAM'daki raporlar... Kimi zaman öğrenci yapmak istemiyor, tanımıyorlar. Yani zaten tanımaları mümkün değil. Böyle durumlarda sıkıntılı oluyor. Mesela işte bir tane öğrencim vardı yeni kayıt 3 yaşında Öğrenci RAM raporunda öz bakım becerisi gözüküyor. Çocuk bana geliyor. Anne diyor ki ben öz bakım asla istemiyorum. Benim çocuğum her şeyi yapıyor. Benim öğrencime kavram ya da otizm üzerinde eğitim yapın diyor. O noktada ailenin dediklerini de dikkate almak zorunda kalıyoruz. Zaten de böyle olması gerekir. O noktada anlaşmayı bulmaya çalışıyoruz yani” (K10)*

Okul öncesi ve okul dönemi öğrencileri için katılımcıların BEP'lerin hazır program ile hazırlanması, RAM'dan gelmesi ve kurum müdürleri tarafından hazırlanmaları nedeniyle yeterli ve kaliteli olmadığına yönelik görüşlerini yansıtan ifadeleri ise şu şekildedir.

*“Öğrenci ile direk iletişimde olan zaten öğretmenler ee kesinlikle onların hazırlaması gerekiyor. Yani öğrenciye yönelik bu şekilde olması gerekiyor. Kurum hazırlıyor bizim elimize sunuyor biz de ona göre ilerliyoruz yeterli değil tabii ki...” Kaynaştırma öğrencilerine de hem okuldaki öğretmenlerinin hem de*

buradaki öğretmenlerin birlikte bir çalışıp diyaloga geçip aynı şekilde hazırlamaları gerektiğini düşünüyorum. Bizim kurumun değil''(K6)

''Hiçbir şekilde yeterli bulmuyorum. Tamamen bence eğitimciye bırakılmalı. Çünkü çocukla o çocuğu tanıyan kişi olduğu için geçmişi de o olduğu için ya da onunla devam edebileceği için en doğru kararı bence eğitimci kendisi vermelidir. O yüzden RAM'ların bu şekilde belirlenmesi ve kurumların da hazır program kullanması doğru bulmuyorum''(K12).

Yetişkinlik dönemi öğrencileri için geliştirdikleri BEP'lerin yeterli ve işlevsel olduğunu düşünen katılımcıların görüşlerini yansıtan ifadeleri ise şu şekildedir.

''Yeterli ve kaliteli aslında. Bu süreç yine aileyle öğrencinin eksiklerini bire bir konuşarak, fikir alışverişini yaparak gerçekleştirilmeye çalışılıyor'' (K2).

Yetişkinlik dönemi öğrencileri için amaçların yeterli ve işlevsel olmadığını düşünen katılımcıların görüşlerini yansıtan ifadeleri ise şu şekildedir.

''Biraz daha işlevsel beceriler edinebilir diye düşünüyorum. Çok da günlük yaşamında kullanacağı şeyler. Açıkçası yine dediğim gibi okulun fiziki şartlarından kaynaklanan ya da bir vizyon eksikliğinden kaynaklanan şartlardan dolayı çok da işlevsel beceriler amaç edindiğimizi söyleyemem''(K5).

''Daha genişletilebilir, daha kısaltılabilir bazı amaçlar var. Ama şeyleri yani hazır sunulduğu için bize sıkıntı. Yani bize diyor ki oradaki öğretmen arkadaşımız bir atanmış olan öğretmen diyor ki işte bunları çalışabilirsiniz, bunları çalışamazsınız diyor. Biz de ona göre, yaptığımız için bir kalıp bir şey almış oluyoruz yani öğretmeni kısıtlanmış oluyor bir şekilde''(K13).

### 3.4.Öğretmenlerin geliştirdikleri BEP'lerin yeterliliği ve kalitesini arttırmak için çözüm önerileri

Öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lerin yeterliliği ve kalitesini arttırmak amacıyla sundukları öneriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların okul öncesi ve okul dönemindeki öğrencileri için hazırladıkları BEP'lerin yeterliliği ve kalitesini arttırmak amacıyla yapılabileceklerle ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeleri ise şu şekildedir:

''Kaliteyi arttırmak için aslında tüm hocaların birlikte çalışmasını şöyle hem okuldaki öğretmenle hem de kurumdaki öğretmenlerin aslında dönemden döneme değil de daha çok sıklıklarla iletişim halinde olup değerlendirme yapmasını önerebilirim''(K1).

''Bence BEP toplantıları yapılabilir. Bizim kurumumuzda böyle bir toplantı söz konusu değil de. Öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği ya da veli öğretmen iş birliği bunlar yapılabilir görüş ve öneriler sağlanabilir bu bağlamda''(K8).

''Tamamen bence yine eğitimciye bırakılmalı. Bu zaten hazır plan başladığından itibaren sürekli yetersizliğini ben dile getiriyorum ondan öncesinde biz kendimiz hazırlıyorduk ve RAM'a giderken de çocuklar biz kendimiz belirliyorduk. Yaptığımız amaçları, isteyeceğimiz çalışacağımız amaçlarını biz kendimiz belirliyorduk. Bu bahsettiğim 2007 yıllarında o zaman daha sağlıklı oluyordu hem çalışmalar hem BEP'ler'' (K12).

''Bence oradaki sunulan amaçlar yani rehberlik araştırmaya verilmiş olan amaçların tekrardan düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum. Alt amaç geçişleri biraz daha hızlı geçilmiş, bazılarında çok aşırı yüklenmiş. Mesela onları hani biraz daha gözden geçirilip yeni amaçların verilmesini ya da alt amaçların oluşturulmasını isterim'' (K13).

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Geliştirdikleri BEP'lerin Yeterliği ve Kalitesini Arttırmak İçin Çözüm Önerileri*

<b>Okul öncesi dönem öğrencileri</b>	<b>f</b>
BEP'leri öğretmenler hazırlamalı-program kullanılmamalı	5
Veli öğretmen iş birliği arttırılmalı	2
BEP toplantıları düzenlenmeli	1
Değerlendirmeler daha nitelikli yapılmalı	1
Uygun ölçü araçları hazırlanmalı	1
Okulların fiziki şartları iyileştirilmeli	1
Öğrenci sayıları ve haftalık ders saatleri azaltılmalı	1
<b>Okul dönemi öğrencileri</b>	<b>f</b>
BEP'ler öğrencilerin tüm öğretmenleri ile hazırlanmalı	7
Herhangi bir önerim yok	3
İşbirliği sağlanmalı ve düzenli hale getirilmeli	2
BEP'leri öğretmenler hazırlamalı	2
<b>Yetişkinlik dönemi öğrencileri</b>	<b>f</b>
Aile ve öğretmenler arasında kurulacak iş birliği arttırılmalı	6
Herhangi bir önerim yok	3
Değerlendirme ve amaç belirleme sırasında öğrencinin fiziksel çevresi dikkate alınmalı	2
Amaçları öğretmen belirlemeli	1

Tablo 8'de katılımcıların yetişkinlik dönemindeki öğrencileri için hazırladıkları BEP'lerin yeterliği ve kalitesini arttırmak amacıyla yapılabileceklere ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeleri ise şu şekildedir:

*"Mesela çocuğun evine gidilip, işte ailedeki çevresi neyi nasıl bu çocuğun ne tür şeyleri var bunların falan araştırılması gerekebilir ama maalesef yapılmıyor öyle şeyler" (K3).*

*"Yetişkin öğrencilerimiz için çocukları daha çok sosyal alanda değerlendirmek gerekiyor. En azından burada sadece kurum içerisinde kaldıkları için çok fazla ilerleyemiyoruz. Bir park olsun alışveriş merkezi olsun, sinema gibi yerlere götürmek gerekiyor" (K4).*

*"Okulun fiziki şartlarının biraz daha düzeltilmesinin ben daha iyi olacağını düşünüyorum. BEP hazırlarken okulun fiziki şartlarını da göz önünde bulundurarak hazırlıyoruz. Daha sosyal yaşam, günlük yaşam, sosyal hayat becerilerini çok fazla alamıyoruz hani okulun fiziki şartları buna biraz daha uygun olsa o tip becerileri de daha fazla katabiliriz diye düşünüyorum. Öğretmenlerin bakış açısını geliştirici bir takım destek eğitimler hazırlanabilir. Daha işlevsel beceriler nasıl edinilebilir bunu birazcık görüp bakış açısıyla genişletilebilir diye düşünüyorum. O yüzden farklı farklı eğitimler düzenlenebilir ya da düzenlenen eğitimlere katılması teşvik edilebilir" (K5).*

*"Öğretmenlerin velilerle biraz daha iş birliği içinde bulunup biraz daha esnek program hazırlandığında daha rahat verimli olacağını düşünüyorum". (K12)*



#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ÖERM’de çalışan 14 öğretmenin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi, okul dönemi ve yetişkin yaş dönemindeki öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde; rolleri, yararlandıkları ölçü araçları, ölçü araçlarının müfredat ile örtüşme durumları, iş birliğinde buldukları kişiler ve iletişim sıklıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin geliştirdikleri BEP’lerin kalite ve yeterliliğine ilişkin görüşleri, kalite ve yeterliliğini arttırmaya yönelik önerileri istenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda BEP’lerin kim/kimler tarafından geliştirildiği ve geliştirme sürecindeki rollerine ilişkin araştırma sonuçları katılımcıların BEP’i geliştiren kişi/kişileri hazır program, RAM ya da öğrencilerinin genel eğitim okullarındaki öğretmenleri olarak belirttikleri ve BEP geliştirme sürecinde aktif rollerinin bulunmadığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerinin eğitsel performansları hakkında en nitelikli bilgiye sahip olması gereken öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına dayalı amaç belirlemek yerine hazır programlar kullanarak amaçları belirledikleri, kurum müdürlerinin amaç belirleme sırasında neredeyse öğretmenler kadar aktif olduğu kimi zaman BEP geliştirme sürecini yürüttükleri karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçları Eldeniz-Çetin ve Şen (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Eldeniz-Çetin ve Şen (2017) özel eğitim öğretmenliği alan mezunu olmayan ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 10 öğretmen ile yaptıkları görüşmeler sonunda 4 öğretmenin kendi hazırlamadıkları BEP’leri kullandıklarını, hazır olarak verildiği için BEP hazırlama sürecinde sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Ayanoğlu ve Gür-Doğan (2019) okul yöneticilerinin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında öğretmenlerin öğrenci ihtiyacına göre değil de internetten alınan hazır planları kullanarak BEP hazırladıklarını belirtmektedirler.

Araştırmanın ikinci sonucu ise öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde yararlandıkları ölçü araçlarının RAM’den gelen kaba değerlendirme ve/veya hazır program olduğunu, öğretmenlerin yetişkinlik dönemi öğrencileri için ise kullandıkları araçlara ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin hazır programlardan yararlanarak BEP geliştirmeleri geliştirmede yararlanacakları araçlara ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmamalarının bir nedeni şeklinde düşünülebileceği gibi araçlara ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları hazır program kullanmalarına yol açan bir etmen olarak da düşünülebilecektir. Her iki durumda da öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde araç hazırlama ve/veya var olan araçları kullanmaya ilişkin sınırlı bilgi ve beceriye sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları BEP geliştirmek için var olan bilgi düzeyinin eksik ya da yetersiz olduğunu (Avcıoğlu, 2012; Burunsuz ve İnce, 2020; Evyapan, 2020; Söğüt ve Deniz, 2018; Tike Bafra ve Kargın, 2009) belirleyen çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Özellikle yetişkinlik dönemindeki öğrenciler için öğretmenlerin kullanılan araçlara ilişkin bilgilerinin olmadığını belirtmeleri yetişkin dönemdeki özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmeleri, iş ve meslek becerileri edinmelerine yönelik olarak önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumların belirlenen becerileri çalışmak için uygun fiziksel ve sosyal ortamlara sahip olmamaları öğretmenler için amaç belirlemede sınırlayıcı bir faktör olabilmektedir. Araştırmanın sonuçları BEP geliştirme ve uygulama sürecinde öğretmenlerin bilgi gereksinimlerinin bulunduğu, öğretmenlerin fiziksel ortam ve materyal ihtiyaçlarına yönelik taleplerinin okul yöneticileri tarafından desteklenmediği sonucuna ulaşan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Akay,2011; Can, 2015; Kış, 2013; Kuyumcu, 2011; Nizamoğlu, 2006; Şekercioğlu,2010; Vural ve Yıkmaş, 2008). Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin okul dönemindeki öğrencileri için BEP geliştirme sürecinde yararlandıkları ölçü araçlarının müfredat ile örtüşmediğine ya da bu konu hakkında bir fikirlerinin bulunmadığına dair cevap vermiş olmalarıdır. Özellikle okul dönemi öğrencilerin akademik becerilerdeki gereksinimlerini desteklemek için BEP önemli bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktayken araştırma sonuçları öğretmenlerin BEP geliştirme süreçlerine yönelik müfredata dair bilgi düzeylerinde sınırlılıklar olduğunu, değerlendirme aşamasından başlayarak yeterli zamanı ayırmadıkları/ayıramadıkları, değerlendirme için müfredata uygun araç belirleme ve hazırlamada zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise katılımcıların BEP geliştirme sürecinde işlevsel ve öncelikli gereksinimlere yönelik amaç belirlemek için öğretmenlerin aile, diğer öğretmenler, okul yönetimi ve öğrencinin kendisi ile iş birliği yapmaya yönelik gereklilikleri çok dikkate almadıklarının görülmesidir. Katılımcılar arasındaki küçük bir grubun BEP geliştirme sürecinde aile, diğer öğretmenler ve öğrencinin kendisi ile iş birliği yaparak amaç belirleme yoluna gittikleri dikkat çekmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde ailenin çocuğun eğitim yaşantısına katılımının ortaya çıkardığı olumlu sonuçların fark edilmesinin mümkün olamamasına rağmen öğretmenlerin iş birliğini genel olarak aileler yerine kurum müdürleri ile sürdürdükleri görülmektedir. Yetişkinlik dönemindeki öğrenciler için ise aile ile olan iş birliğinin ailenin kuruma gelip gelmeme durumu ile ilişkili olduğu fark edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş birliği denildiğinde ders sonunda kısa süreli bilgi aktarımı ya da sadece BEP geliştirme dönemlerinde alınan imza ya da öğretmenlerin kimi öğrenci için yılda iki, ayda bir, kimi öğrenci için her dersin sonunda yürüttükleri bilgi paylaşımını düşündükleri görülmektedir. Oysa özel gereksinimli bireyler gereksinimlerinin uygun şekilde karşılanabilmesi için farklı uzmanların iş birliğine her zaman ihtiyaç duymakta (Cavkaytar,2012) ve özellikle BEP geliştirme ve uygulama sürecinde uzmanlar arasında iş birliği daha da önem kazanmaktadır (Öztürk ve Eratay, 2010). Ortak bir amaca yönelik karar alabilmek adına kurulan gönüllü etkileşimler olarak tanımlanan iş birliğinden söz edebilmek için tarafların gönüllüğü, eşitliği, karar verme sürecini, ortaya çıkan sonuçların sorumluluğunu ve kaynakları paylaşmaları, ortak amaçlara yönelik iş birliği yürütüyor olmaları gereklidir (Friend ve Cook, 2000; Gümüşkaya, 2018). Bu durumda öğretmenlerin BEP geliştirirken ve uygularken aile, diğer öğretmenler, okul yönetimi ve öğrencinin kendisi ile iş birliği adına yürüttükleri süreçlerin iş birliği tanımı ve özellikleri ile sınırlı düzeyde örtüştüğü ayrıca öğretmenlerin sınırlı düzeyde iş birliği kurdukları söylenebilecektir. Bu araştırmanın sonuçları ülkemizde iş birliğine yönelik yapılmış çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akın,2019; Eldeniz-Çetin ve Şen, 2017; Evyapan, 2020; Kılıç, 2020; Yener ve Dayı, 2021). Yener ve Dayı (2021) kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği genel eğitim okulu ve ÖERM’de görev yapan uzmanlar arasında iş birliğinin olmasının, öğrenci için ortak ve işlevsel amaçların belirlenmesini sağlayacağını, fiziki ve sosyal şartlar dikkate alınarak belirlenen işlevsel amaçların etkililik ve verimlilik adına farklılıklar göstereceğini belirtmektedir. İşbirliğinin nitelik ve niceliği ortaya çıkan BEP’in kalitesini etkileyecek etmenlerden biri olarak düşünülebilecektir (Batu, 2007; Fiscus ve Mandell, 2002; Kurt, 2019; Özyürek, 2009; Smith ve Brownell, 1995; Tike Bafra ve Kargın, 2009). Öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama sürecinde kurdukları iş birliğinin büyük farklılıklar göstermesi kalite ve yeterlilik ile ilgili görüşlerini de etkilemektedir. Örneğin öğretmenlerin özellikle yetişkinlik döneminde hazırladıkları BEP’leri yeterli ve kaliteli bulma nedenleri aile ile iş birliği yapıyor olmaları olarak karşımıza çıkmaktayken okul öncesi ve okul dönemi öğrencileri için ise hazırladıkları BEP’leri kaliteli ve yeterli bulmamaları iş birliğinin yeterince kurulamaması nedeniyle belirlenen amaçların işlevsel olmadığını düşünmeleri sebebiyledir.

Öğretmenlerin geliştirdikleri BEP’lerin yeterliği ve kalitesini değerlendirmesine ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerine dair sonuçlar ise öğretmenlerin kalite ile ilgili sınırlı değişkene (iş birliği-amaç belirleme) vurgu yaptıkları, kaliteye ilişkin alan yazında belirlenen değişkenler (Alan, 2019; Rakap, 2015) ile ilgili görüş belirtmediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama sürecinin kalitesini arttırmaya ilişkin görüş ve önerilerinde ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu, öğretmenlerin alan yazında BEP’lerin kalitesini değerlendirmek için kullanılan pek çok değişken için önerilerinin olduğu fark edilmektedir. Öğretmenlerin, yeterli bulmadıkları ölçü araçlarının yerine kendi hazırladıkları ölçü araçlarını kullanmalarına, BEP geliştirme sürecinde taraflar ile iş birliğini arttırmak için BEP toplantıları düzenlenmesine ve bu toplantılara ailenin, diğer uzmanlarının katılım göstermesine, belirlenen amaçların öğretimi için gerekli fiziki düzenlemelerin yapılmasına ilişkin önerilerinin bulunduğu görülmektedir. Özetle, öğretmenler geliştirdikleri ve uyguladıkları BEP’leri kalite açısından değerlendirdiklerinde yeterli kalitede bulmazken kalitesini arttırmaya yönelik önerilerde bulunarak sorunları ve olası çözüm önerilerini belirlemektedirler. BEP geliştirme, uygulama, kalite ve yeterliliğinin değerlendirilmesine ilişkin ÖERM

dışında farklı eğitim ortamlarında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde ise araştırmaların sonuçları farklı eğitim ortamlarından veri toplanmasına rağmen bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Çıkkılı, Gönen, Aslan Bağcı ve Kaynar, 2020; Çuhadar, 2006; Karaca, 2018; Kuyumcu,2011, Öztürk ve Eratay,2010; Özcan ve Sarıca, 2021). Bu araştırmalarda, eğitim uygulama okulunda çalışan öğretmenlerin BEP'i nasıl hazırlayacakları konusunda bilgi yetersizliklerinin bulunduğunu ve BEP hazırlarken güçlüklerle karşılaştıklarını (Öztürk ve Eratay, 2010), genel eğitim okullarında öğretimsel uyarlamaların planlanması ve uygulanmasında, amaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesinde sorunlarla karşılaşıldığı (Çuhadar, 2006; Karaca, 2018; Kuyumcu,2011), özel eğitim okul ve sınıflarında görev alan öğretmenlerin ise BEP hazırlama, öğrencinin değerlendirilmesi ve işlevsel amaç belirlemede (Keser ve Tanrıverdi, 2021) zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca BEP geliştirmeye yönelik iş birliği, yasal düzenlemelerin bilinirliğinin artırılması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere gereksinim duyulduğu belirlenmiştir (Avcı ve Sakallı Demirok,2022; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kargın, 2004; Özcan ve Sarıca,2021). BEP geliştirmeye ilişkin süreçlerde genel eğitim okullarında, özel eğitim uygulama okullarında ve ÖERM'de hem alan mezunu hem de alan mezunu olmayan öğretmenlerin benzer nitelikte güçlükler ve sorunlar yaşıyor olmalarının pek çok farklı nedene bağlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden biri ÖERM'de çalışan özel eğitim bölümü alan mezunu olmayan öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulamaya yönelik yeterli hizmet içi eğitimlerden yararlanmamış olmaları olabileceken bir diğeri ise hizmet içi eğitim süreçlerinin farklı gelişimsel özelliklere, farklı müfredat içeriklerine uygun planlanmamış olması (Eldeniz-Çetin ve Şen, 2017) olabilecektir. Özel eğitim bölümü alan mezunu olmayan öğretmenlerin dışında ÖERM'de ya da özel eğitim uygulama okullarında çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin ise BEP geliştirme ve uygulamaya yönelik süreçlerde güçlükler yaşıyor olması yasal düzenlemelerin (kararname, yönetmelik, genelge vd.) yeterince bilinmiyor ve uygun şekilde yürütülüyor olması (Kılıç, 2020) ve/veya öğretmen yetiştirme programlarında var olan dersler ve ders içeriklerinin BEP geliştirme ve uygulamaya yönelik karşılaştıkları güçlüklerle yeterince cevap bulamayacakları şekilde düzenlenmiş olması olabilecektir.

Sonuç olarak ÖERM'de çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yola çıkan sınırlı sayıda araştırmanın biri olan bu araştırmanın sonuçlarının alan yazında BEP geliştirme uygulama kalite ve yeterliliğini belirleme ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilecektir (Avcıoğlu, 2011; Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Çuhadar, 2006; Eldeniz-Çetin ve Şen,2017; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Karaca, 2018; Kuyumcu,2011; Özcan ve Sarıca, 2021; Öztürk ve Eratay, 2010; Tekin Ersan ve Ata, 2017; Yazıcıoğlu, 2019). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında ÖERM'de çalışan öğretmenlerin, yasal düzenlemelere uygun olarak BEP geliştirme ve uygulama süreçlerinde yer alan kurum-kuruluşlar, aileler, diğer uzmanlar ile iş birliği kurmasının sağlanması önerilmektedir. İkinci bir öneri olarak ÖERM'de çalışan öğretmenlerin, değerlendirme aşamalarına, BEP geliştirme sürecine, iş birliğine ve yasal sorumluluklarına ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerini arttırmaya yönelik öğretmen eğitim programlarına yer verilmelidir.

## Kaynakça / Reference

- Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akın, A. (2019). *Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Avcı, G. & Sakallı Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1033233>
- Avcioğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000156](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156)
- Avcioğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerine bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4),677-706. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039>
- Batu, E. S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ekip çalışmasına yer verilmesi. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi içinde*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Burunsuz, E., & İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 530-544. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.25>
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. [Yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (2012). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.1-28). Pegem Akademi.
- Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö. & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15, 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Eldeniz Çetin, M. & Şen, G. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 59, 53-69. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7133>.

- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Fiscus, D. E., & Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (G. Akçamete, H. G. Şenel, & E. Tekin (Eds.). Anı Yayıncılık
- Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman.
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2008). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26 (6), 327-331. <https://doi.org/10.1177/07419325050260060301>
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000081](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000081).
- Gümüşkaya, Ö. (2018). *Bütünleştirmede iş birliği: Tanımı, önemi, türleri*. M. Çitil (Ed.) Bütünleştirme içinde (ss.75-101). Vize Akademik.
- Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teacher. *Intervention in School & Clinic*, 40(2), 77-80.
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Keser, F., & Tanrıverdi, A. (2021). Teacher competencies and qualifications for support services in special education institutions. *Pamukkale University Journal of Education*, 53, 328-354. <https://doi.org/10.9779/pauefd.848889>
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odasındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kılıç, M.H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kurt, M. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama. A. Arıcıoğlu & F. Gültekin (Eds.), *Okul Psikolojik Danışmanlarına Yaygın Sorunlar İçin Yol Haritası* içinde (1. Baskı). Asos Yayıncılık.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Yol haritası*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Özel eğitim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 28239). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetler yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). CA: Jossey Bass.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1),147-174. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973>

- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2),145-159.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri (5. baskı)*. Kök Yayıncılık.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Rakap, S., Yucesoy-Ozkan, S., & Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings? *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 663-677. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580840>
- Smith, S. W., & Brownell, M. T. (1995). Individualized educational program: Considering the broad context of reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1–12.
- Söğüt, D., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29),594-625. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.437206>
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşler*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekin Ersan, D., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tike Bafra, L., & Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1933-1972.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008) Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İş birliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362>
- Yaman, A. (2017). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 225-234. <https://doi.org/10.18506/anemon.520753>
- Yener, C. & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11 (1),76-93.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Individualized education programs (IEP) can be defined as forms in which the educational process of individuals with special needs and all services that will directly or indirectly affect this process (supportive education services, health services, social services, etc.) are planned, and these services are used as a road map in the implementation process. (Gartin & Murdick, 2008; Kamens, 2004; Rakap, 2015; Rakap, Yücesoy, & Kalkan, 2019). Many factors determine the quality of IEPs. Among these factors, variables such as the nature of the measurement tools used when preparing the IEP, the structure of the team formed during the IEP development process, the competencies of the IEP team members, and the working structure of the IEP team can be listed (Batu, 2007; Fiscus & Mandell, 2002; Kurt, 2019; Özyürek, 2009; Smith & Brownell, 1995; Tike Bafra & Kargın, 2009).

In Turkey, individuals with special needs who continue their education in different educational environments (inclusive education, special education school, special education class) can receive support for educational services from special education rehabilitation centers (SERCSs). In addition, individuals in early childhood and adulthood who have completed formal education also meet some of their special education needs from SERCSs. This situation also reveals that individuals from very different age groups, with different disabilities, and who continue their formal education in different educational environments receive services from SERCSs. Student diversity necessitates similar diversity in the IEPs prepared for these students.

It is possible to say that all stakeholders working in the field of special education in our country need support regarding the IEP development and implementation process (Ayanoğlu & Gür-Erdoğan, 2019; Avcıoğlu, 2012; Burunsuz & İnce, 2020; Evyapan, 2020; Öztürk & Eratay, 2010; Söğüt & Deniz, 2018; Şahin & Gürler, 2018; Tike Bafra & Kargın, 2009; Yaman, 2017; Yazıcıoğlu, 2019; Yılmaz, 2013). In the literature review, it was seen that the studies in which the opinions of teachers working in SERCS were taken regarding the IEP development process were very limited. It is recommended that the studies to be carried out in this field increase in quantity and quality. This study is essential in terms of contributing to the limited literature. On the other hand, considering that very little information is available about the structure and quality of IEPs developed in SERCS, this study's importance emerges again.

#### 1.1. Aim

The research examines teachers' opinions working in SERCS regarding the IEP development process.

1. Who prepares IEPs for students in different developmental periods (preschool, school, and adulthood) in SERCS? How are roles shared in this process?
2. Which measurement and evaluation tools are used in SERCS when preparing IEPs for students in different developmental periods (preschool, school, and adulthood)?
3. Who cooperates in what way while preparing IEPs for students in different developmental periods (preschool, school, and adulthood) in SERCS?
4. What are teachers' opinions on the adequacy and quality of IEPs developed in SERCS and their suggestions for increasing this adequacy and quality?

### 2. METHOD

In the research, a case study was chosen to collect in-depth information about the IEP development process in SERCS. One of the intentional sampling techniques was typical case sampling, which determined the



study group. The research study group consists of 14 teachers who teach in five different SERCS districts in Bursa. In the study, teachers' opinions were collected through semi-structured interviews, one of the interview techniques. At this stage, information, an interview, demographic information, a semi-structured interview form, and a contract were used.

The interviews between the researcher and the teachers were conducted face-to-face. At the beginning of the interview, the general purpose of the research was explained to the teachers participating. An information form was given to them, and they were asked to read it. Then, the research contract was reviewed and signed. The interviews were recorded with a voice recorder. Descriptive analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the research data.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

As a result of the interviews conducted in the research, the four main themes that constitute the findings of the study are a) teachers' roles in the IEP development process; b) their knowledge and skills in IEP development; c) evaluating the adequacy and quality of the IEPs they prepare; and d) solution suggestions to increase the adequacy and quality of IEPs.

The results of the research on who developed IEPs in the institutions where teachers work and their roles in the development process show that the participants stated that the person(s) who developed the IEP were ready-made programs, RAMs, or their students' teachers in general education schools and that they thought that they did not have an active role in the IEP development process. We encounter that teachers, who need to have the most qualified information about the educational performances of their students, set goals using ready-made programs instead of setting goals based on evaluation results and that institution principals are almost as active as teachers during goal setting and sometimes carry out the IEP development process. The research findings are similar to Eldeniz-Çetin's (2017) research.

The second result of the research shows that the measurement tools teachers use in the IEP development process are rough assessments and ready-made programs from RAM, and teachers do not have information about the tools they use for adult students. The research results are like studies that determine that the existing level of knowledge to develop IEP is incomplete or insufficient (Avcıoğlu, 2012; Burunsuz & İnce, 2020; Evyapan, 2020; Söğüt & Deniz, 2018; Tike Bafra & Kargın, 2009).

Another result of the research is that teachers responded that the measurement tools they used in developing IEPs for their students did not coincide with the curriculum or that they did not have an opinion about this issue. Another significant result of the research is that the participants did not consider it a requirement for teachers to cooperate with the family, other teachers, school administration, and the student to determine goals for functional and priority needs in the IEP development process. Notably, a small group of participants tried to set goals by collaborating with the family, other teachers, and the student during the IEP development process. In addition, when teachers talk about collaboration, it is seen that they think of short-term information transfer at the end of the lesson, signatures obtained only during the IEP development periods, or information sharing that teachers carry out twice a year, once a month for some students, and at the end of each lesson for some students. However, individuals with special needs always need the cooperation of different experts to meet their needs appropriately (Cavkaytar, 2012), and collaboration between experts becomes more critical, especially in the IEP development and implementation process (Öztürk & Eratay, 2010). The results of this research are like the results of studies conducted on cooperation in our country (Akkın, 2019; Eldeniz-Çetin & Şen, 2017; Evyapan, 2020; Kılıç, 2020; Yener & Dayı, 2021). The significant differences in the collaboration of teachers in the IEP development and implementation process also affect their views on quality and adequacy. Considering the results obtained in the research, it is recommended that teachers working in SERCS cooperate with families and other experts according to legal regulations. As a second recommendation, teacher training programs should be included to increase teachers' knowledge and practice levels working in SERCS regarding the evaluation stages, IEP development process, cooperation, and legal responsibilities.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27 /12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 92662996-044/E.37244

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma. %45

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma. %35

Yazar 3: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.% 20

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 458–480. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1321037>



### Eğitim Alanında Alternatif Gerçeklik Oyunları: Sistematik Bir İnceleme ve Meta-Analiz Çalışması\*

Alternative Reality Games in The Field of Education: A Systematic Review and Meta-Analysis

Tuğba OĞUZ<sup>1</sup> , Burcu DUMAN<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 30.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 13.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Eğitim ortamlarında oyunlaştırma kavramı, gün geçtikçe ilgi duyulan bir konu haline gelmiştir. Alternatif gerçeklik oyunları (AGO) da oyunlaştırma etkinliklerinin önemli bir türüdür. AGO, çoklu medya araçlarının kullanıldığı, bulmaca çözme ve etkileşimli anlatımların yer aldığı, sürükleyici oyunlar olarak tanımlanan oyunlardır. Bu çalışmada, AGO üzerine yapılmış olan çalışmaların bir araya getirilmesi ve detaylı biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için hem sistematik derleme hem de meta analiz yöntemi kullanılmıştır. AGO'lara ilişkin yapılmış olan 73 çalışma, sistematik derleme yöntemi ile incelenirken 11 çalışma, AGO'ların öğretim ortamlarındaki etkisini belirlemek amacıyla meta-analize tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre en fazla çalışma 2021 yılında yapılmıştır. Çalışmalar ağırlıklı olarak ABD'de gerçekleştirilmiştir. Genel olarak çalışmalar, makale türündedir. Çalışmalarda hedef kitle olarak en fazla yüksek öğretim öğrencileri tercih edilmiş olup çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri ve durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Meta-analiz sonucuna göre, AGO'ların yer aldığı öğrenme etkinliklerinin, AGO'ların yer almadığı öğrenme etkinliklerine göre etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkiye'de AGO konulu çalışmalara ağırlık verilebilir. Bu konuda yazılmış tezlerin azlığından dolayı, AGO odaklı tezlerin sayısı artırılabilir. Yükseköğretim dışındaki diğer öğretim kademelerinde de uygulamalara ağırlık verilebilir. Yöntem bakımından karma veya nicel yöntem benimsenen çalışmalar artırılabilir. AGO'ların öğretim ortamlarına yönelik pozitif etkisinden dolayı çeşitli değişkenler üzerinden AGO'lar ile ilgili deneysel çalışmalar planlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif Gerçeklik Oyunları, Sistematik Derleme, Meta-analiz

&

**Abstract:** The concept of gamification in educational environments has become a topic of interest day by day. Alternative reality games (ARG) are also important type of gamification activities. ARGs are games defined as immersive games that use multi-media tools, include puzzle solving and interactive narratives. In this research, it is aimed to bring together the studies on ARG and examine them in detail. For this purpose, both systematic review and meta-analysis methods were used. While 73 studies on ARGs were examined by systematic review method, 11 studies were subjected to meta-analysis to determine the effect of ARGs in teaching environments. According to the analysis results, the most work was done in 2021. The studies were mainly carried out in the USA. In general, the studies are in the article type. The sample of the study consists of higher education students, and a qualitative research method, namely the case study design, has been employed. According to the meta-analysis results, it can be said that learning activities that include ARGs have a higher effect than learning activities that do not include ARGs. In Turkey, emphasis can be given to studies on ARG. Due to the scarcity of thesis written on this subject, the number of ARG-focused theses can be increased. Implementation can also be emphasized in other education levels other than higher education. In terms of method, studies using mixed or quantitative methods can be increased. Due to the positive impact of ARGs on teaching environments, experimental studies on ARGs can be planned based on various variables.

**Keywords:** Alternate Reality Games, Systematic Review, Meta-analysis

**Atıf/Cite as:** Oğuz, T. & Duman, B. (2024). Eğitim alanında alternatif gerçeklik oyunları: sistematik bir inceleme ve meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 458-480 [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1321037](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1321037)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1 Sorumlu Yazar: Tuğba Oğuz, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü [tubasa5510@gmail.com](mailto:tubasa5510@gmail.com), 0000-0003-0384-6119

2 Doç. Dr. Burcu Duman, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [dmn.brc@gmail.com](mailto:dmn.brc@gmail.com), 0000-0001-7414-8866

## 1. GİRİŞ

Oyunlar, insanların doğasında yer alan ve erken yaşlardan başlayarak insanların çeşitli alanlarda gelişimini destekleyen etkinliklerdir. Oyun kavramını, ünlü oyun tasarımcısı Sid Meier "Oyun, oyuncunun açık ve zorlayıcı bir hedef peşinde koşarak yaptığı bir dizi ilginç ve anlamlı seçimdir." olarak tanımlamaktadır (akt. Kim vd. 2018). Bu tanım çeşitli araştırmacılar tarafından desteklenmiştir (McGinnis vd., 2008; Kim & Lee 2015) Başka bir tanım ise oyunların kültürel bir fenomen olduğu üzerinedir (Banwick, Dearnley& Muir, 2011). Oyunlar aynı zamanda belirlenmiş hedeflere sahip kurallara dayalı, bir veya daha fazla oyuncuyu içeren bir dizi etkinlik olarak tanımlanmıştır (Groh, 2012; Dempsey vd., 2002). Mevcut tanımlara bakıldığında, oyunların herkes tarafından ilgi çekici olup olmadığı ve tek bir aktivitenin oyun oluşturup oluşturmayacağı ile ilgili sorular sormak gerekmektedir. Bu nedenle oyunları tanımlamak için tek unsurdan söz etmek mümkün değildir (Kim vd., 2018).

Oyunların özellikleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Crookall, Oxford ve Saunders, 1987; Garris, Ahlers ve Driskell, 2002; McGonigal, 2008; Rogers, 2017). Crookall, Oxford ve Saunders (1987), oyunların özelliklerinin hedef, strateji, kural, rekabet, iş birliği ve şans içerdiğini ortaya koymuştur. Garris Ahlers ve Driskell (2002) ise fantezi, kurallar/hedefler, duyuşsal uyaranlar, meydan okuma, gizem ve kontrol olarak sınıflandırmaktadır. McGonigal (2008), oyunların özelliklerinin hedef, kural, geri bildirim sistemleri ve gönüllü katılım olduğunu ortaya koymuştur. Rogers (2017), bu özellikleri destekleyerek etkileşim, rekabet, çatışma, geri bildirim, kontrol gibi durumlar üzerinde durmuştur. Oyunların özellikleri ile ilgili yapılan araştırmaların ortak yönlerine bakıldığında hedef, kurallar ve etkileşim dikkat çekmektedir. Araştırmalar ışığında oyun kavramını, bir amaca ulaşmak için belirli bir dizi kuralı izleyen, genellikle diğerleriyle rekabet halinde olan bir veya daha fazla insanı, nesneyi veya hayvanı içeren bir eylem veya eylemler dizisi olarak tanımlamak daha doğru olacaktır (Kim vd., 2018). Oyunlar araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Eilon (1963), tasarım özellikleri ve amaçlarına göre sınıflandırırken, Juul (2005), video oyunları özelinde; soyut, ikonik, tutarsız dünya, tutarlı dünya ve aşamalı olarak sınıflandırmıştır. Apperley (2006) ise video oyunlarının türlerine aksiyon, macera, simülasyon, rol oynama ve strateji türlerini eklemiştir. Vossen (2004), oyunları bir genel olarak görmüş ve rekabetçi/rekabetçi olmayan, etkileşimli/etkileşimsiz ve fiziksel/fiziksel olmayan oyunlar olarak sınıflandırmıştır. Aarseth, Smedstad ve Sunnana (2003) sınıflandırma yapmak için çok boyutlu bir tipoloji ortaya koymuş ve uzay, zaman, oyuncu yapısı, kontrol ve kural boyutlarını temel almıştır. Elverdam ve Aarseth (2007), ise boyutları güncelleyerek sanal alan, fiziksel alan, dış zaman, iç zaman, oyuncu kompozisyonu, oyuncu ilişkisi, mücadele ve oyun durumunu temel almıştır. Literatürde bu türlerin yanı sıra eğitsel oyun türleri de yer almaktadır. Eğitsel oyun türleri, eğlenceden çok eğitsel amaçla ortaya çıkmıştır ve öğrencilere belirli bir beceri ve tutum kazandırmaktadır (Dell'Aquila vd., 2017).

Oyunlaştırma, oyun olmayan bir durumu oyun veya onun öğeleri aracılığıyla değiştirmek olarak tanımlanmaktadır (Kim vd., 2018). Oyunlaştırma, iş birliğine teşvik etmek veya motivasyonu artırmak ve öğretimi kalıcı hale getirmek için bir araç olarak kullanılabilir (McGonigal, 2008). Öğrenme ve öğretimde faydalı bir araç olarak görülen oyunlaştırmanın öğrenci katılımını desteklediği düşünülmektedir. Eğlenceli doğası sayesinde oyunlaştırma etkinlikleri, öğretim faaliyetleri sırasında karşılaşılan öğrenci katılım sorunlarını çözmek amacıyla kullanılmaktadır (Dell'Aquila vd., 2017). Savaş, simülasyon, ciddi ve alternatif gerçeklik oyunları (AGO), oyunlaştırma kavramı ile yakından ilişkili oyunlardır (Kim vd. 2018). Savaş oyunları, iş ve eğitim gibi alanların yanında askeri amaçla geliştirilmiştir ve gerçekçi, güçlendirici, erişilebilir, eğlenceli, ucuz, basit ve şeffaf olmak üzere yedi öğeye sahiptir (Gilad, 2008). Simülasyon oyunları ise gerçek veya sanal dünya durumlarını simüle etmektedir. Bu tür oyunlar, performansı artırmak amacıyla finansal yönetim, muhasebe gibi alanlarda kullanılırken bilişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim alanlarında da kullanılmaya başlamıştır (Kim vd., 2008). Ciddi oyunlar, diğer bir adıyla uygulamalı oyunlar eğlence dışında daha ciddi amaçlarla geliştirilmiş

oyunlardır (Ulrich ve Helms, 2017). Zyda (2005) ciddi oyunları, eğlenceyi hükümet, eğitim, sağlık, kamu politikası ve stratejik iletişim hedeflerini ilerletmek amacıyla kullanan, belirli kurallar çerçevesinde, bilgisayarla oynanan zihinsel bir yarışma olarak tanımlamaktadır.

AGO'lar ise diğer oyun türlerinden farklı olarak gerçek dünyaya dahil olmayı gerektirmektedir (McGonigal, 2008). Bağlantı ortamı olarak da kısa mesaj, e-posta, sosyal ağ hizmetleri ve web sitelerini içermektedir (Gilliam vd., 2016). AGO'lar genellikle gerçek hayatta yer alan bir anlatıyı ilerletmek için çeşitli teknolojik (internet, cep telefonları, GPS) ve teknolojik olmayan (kitaplar, posterler, seyirciler) bulmaca ve ipuçları içerir. Bu oyunlar, genellikle "Bu Bir Oyun Değil" estetiği olarak bilinen, oyunun kendisini ciddiye aldığı ve oyunun doğasının açıkça kabul edilmediği gizli bir nitelik taşımaktadır. Benzer şekilde, bir AGO, oyuncuların aktif olarak aramak yerine rastgele buldukları bir "tavşan deliği" olarak bilinmektedir (McGonigal, 2003). The International Game Developers Association (2006), AGO'ları "gündelik yaşamın özünü alan ve onu gerçek dünyaya ek anlam, derinlik ve etkileşim katan hikayelerle ören" oyunlar olarak tanımlamaktadır. Bu raporda geçen hikayelerin içerikleri sürekli olarak gerçeklikle kesişmektedir. Ancak gerçeklerle hızlı ve gevşek bir şekilde oynamaktadır. Bazen tamamen gerçeklerden ayrılır veya gerçeği büyük ölçüde çarpıtır. Buna rağmen gerçeklikle iç içe geçmiş halde kalır. Günümüzde herkes, her an bu hikayelere evde, ofiste, telefonda olmak üzere her türlü ortamdan ulaşabilmektedir. Günlük yaşamımız her şeyle ilgili, medya aracılığıyla sürekli olarak bizim incelememiz için yayılan birçok hikâyeyi içerir, ancak AGO'lar bunları etkileşimli oyunlara dönüştürür. Conolly, Stansfield ve Hainey (2011) de benzer şekilde, AGO'ları çoklu medya araçlarının kullanıldığı, bulmaca çözme ve etkileşimli anlatımların yer aldığı, sürükleyici oyun olarak ifade etmiştir. De Freitas (2006), AGO'ları çapraz medya olan ve oyun alanı ile gerçek dünya deneyimi arasındaki çizgiyi bulanıklaştıran oyunlar olarak tanımlamıştır. Bunun yanında AGO'lar, genellikle tek başına sonuca ulaşmanın mümkün olmadığı, uzun süreler alabilen, büyük kitlelerin çevrim içi olarak bir araya geldiği ve bir problemi etkileşimli biçimde çözmeye çalıştığı oyunlardır (McGonigal, 2008). AGO'ların temelinde oyunculardan, oluşturulan sanal içerikler, web siteleri veya gerçek dünyada birtakım ipuçlarını kullanarak şifreleri çözmeleri beklenmektedir. Bu oyunlarda sanal ve gerçek dünya arasında kesin çizgiler olmaması durumu bir süre sonra her iki dünyanın birbirine karışmasına neden olur (Eschler ve Fullerton, 2014). AGO'ların tam tanımını yapmak için, AGO'ların ne olmadığını belirlemek gerekmektedir (Palmer ve Petroski, 2016):

-AGO'lar bir e-öğrenme değildir. E-öğrenme kısa süre içinde gerçekleşen bireysel bir deneyimken AGO'lar uzun bir süreçte gerçekleşen, günlük hayat ile iç içe geçmiş etkinliklerdir.

-AGO'lar bilgisayar oyunu değildir. Bilgisayar oyunları problem çözmeye dayalıdır ancak masaüstüne, tarayıcıya ya da mobil cihazlara bağlı olarak gerçekleşir. AGO'larda olduğu gibi çevremizdeki dünya ile entegre değildir.

-AGO'lar bir açık hava oyunu değildir. Geocaching gibi açık hava oyunları dünya çapında gizli hazineleri, kimi zaman doğa sporları ile destekleyerek buldurmaya çalışan oyunlarken; AGO'lar diğer oyuncularla konuşarak bilgi toplamaktan bulmaca çözmeye kadar çok çeşitli aktiviteleri içerir.

-AGO'lar bir çöpçü avı değildir. Bu oyunlar, belli zaman diliminde toplanması gerekenlerin listesinin sunulduğu ve çoğu zaman fiziksel öğeleri bulmak amacı taşıyan oyunlardır. AGO'lar ise bir çöpçü avından daha derin amaçları olan oyunlardır.

-AGO'lar bir canlı aksiyon rol oynama değildir. Bu tarz oyunlarda oyunun karakterlerini canlandırmak gerekmektedir. Oysa AGO'larında oyuncular kendileri gibi oynamaktadır.

-AGO'lar sadece bir çevrimiçi sosyal öğrenme değildir. Çevrimiçi sosyal öğrenmeler kısa süreli dijital etkileşimleri içerirken; AGO'lar, sosyal ağlar üzerinden ve yüz yüze görüşme ve birlikte çalışmalarını içermektedir.

-AGO'lar, günlük aktiviteleri gerçekleştirmek ve oyun oynama durumunu kesiştirmesi yönüyle bir oyunlaştırmadır. Ayrıca birçok platform, biçim ve konumda gerçekleşmesi yönüyle bir transmedyadır.

Sonuç olarak AGO, hedef kitlenize, hedeflerinize, kültürünüze ve yaratıcılığınıza uyacak şekilde ihtiyacınız olan şeyi içerebilen; özel olarak tasarlanabilen değil aynı zamanda oyun sırasında oyuncuların oyunu oynama şekline göre ayarlanabilen esnek oyun ortamlarıdır (Palmer ve Petroski, 2016). AGO'lar, oyuncuları gerçek dünyadaki konulardan alarak hayali bir oyuna dahil etmek için çevrimiçi ve çevrimdışı biçimde bilgi aktararak bir oyun alanı oluşturmaktadır. Oluşturulan bu oyun alanı, fiziksel bir alandan çok, oyuncuların gerçek yaşamlarının yerini geçen kavramsal bir alandır. AGO'ların güçlü yanı, oyuncuların bir bilgiyi koordine etmek amacıyla, fiziksel eylemleri fiziksel olmayan etkileşimler ile dönüştürmeye ne şekilde izin vermiş olmasında saklıdır (Chess ve Both, 2014). AGO'lar kendine özgü bazı terimler kullanılmaktadır. Bunlar; kukla ustası, perde ve tavşan deliğidir. Kukla ustası, oyunun hikayesi ilerledikçe oyuncuları farklı yönere yönlendiren, oyunu geliştiren ve çalıştıran kişi veya kişilerdir. Perde, kukla ustaları ve oyuncular arasındaki ayrımı tanımlamak için kullanılan bir metafor perde olarak bilinmektedir. Tavşan deliği, oyuncunun AGO için başlangıç noktasını bulmasını sağlayan kasıtlı ipuçlarını tanımlamak için kullanılan terimdir (Connolly, Stansfield ve Hainey 2011). AGO'lar yakın gelecekte ortaya çıkmıştır ve kısmen yeni olarak adlandırılmaktadır. Temelde, geleneksel bilgisayar oyunlarından, çoklu medya araçları ve gerçek dünya eserlerini kullanarak gerçek hayat ile senaryoyu 'alternatif bir gerçeklikte' harmanlamaları bakımından farklıdır (Whitton vd., 2014). Moseley (2012)'e göre, bilgisayar oyunlarında olduğu gibi AGO'ların da pedagojik bakımdan yararları bulunmaktadır. AGO'lar, oyunculara problem çözme becerisi kazandır, aktif katılım sağlar, merak uyandırır, ilerlemeye teşvik eder, etkileşimi artırır, üst düzey teknolojilere ihtiyaç duyulmadığından kolay üretim imkânı sağlar. Özellikle üst düzey teknik uzmanlık gerektirmemesi yönü bu oyunları eğitim açısından pratik ve uygulanabilir hale getirmektedir. Fujimoto (2010)'ya göre AGO'lar, akran ile, aktif ve işbirlikli öğrenme fırsatı sunar, oyunu yürütücüsünü oyuncuları destekleyen bir rehber haline getirir ve öğrencilerin yakınsal gelişim alanlarını tanımalarına imkân sağlar, mevcut bağlam içinde gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilere durumlu öğrenme fırsatı verir, probleme dayalı ve multimodal (çoklu medya araçları) öğrenmeyi ve öğrenen özerkliğini destekler, öğrencilerin motivasyonlarını artırır. Bu faydaları göz önünde bulundurularak başlangıçta eğlence ve pazarlama amacıyla ortaya çıkarılan AGO'lar, eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Jagoda vd., 2015). AGO'ların eğitim alanında kullanılması üzerine yerli ve yabancı literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları, AGO'ların eğitim sorunlarına çözümleri, öğrencilerin derslere yönelik algılarını nasıl etkilediği ve öğretim ortamlarına katkısını konu almaktadır (Abed vd., 2015; Babichenko vd., 2019; De Barros vd., 2017; De Beer ve Bothma, 2016; De Deus ve Soares, 2020; Raybourn, 2020). AGO'ların ders terkinde azaltmaya, derslere yönelik motivasyonu ve kişiler arası etkileşimi artırmaya, öğrenme performansını iyileştirilmeye etkisi üzerine de çalışmalar yürütülmüştür (Morreale, 2021; Dondlinger ve Wilson, 2012; Dondlinger ve McLeod, 2015; Fujimoto ve Solutions, 2010; Whitton vd., 2008; Wasko vd., 2021; Hainley vd., 2011; Hansen vd., 2017; Nevelska-Hordieieva, Harmash ve Melikhova, 2021; Hou, Fan ve Tang, 2021; Lupano, Farinetti ve Morreale, 2021; Moseley, 2012; Moseley, vd., 2009; Stylianidou vd., 2020; Tsvetanova vd., 2009(a); Tsvetanova vd., 2009(b)). Bunun yanında, AGO'ların sosyal alanlarda kullanımının, öğrencilerin toplumsal sorunlara yönelik farkındalık ve sorunların çözümlerine yönelik alışkanlıklar kazanma durumlarına etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (De Barros vd., 2019; Carolei ve Schlemmer, 2015; Connolly, Stansfield ve Hainey, 2011; Elsom, Stieler-Hunt ve Marshman; 2023; Whitton, 2011; JafariNaimi ve Meyers, 2015; Pan, Su ve Zhou, 2015). Özellikle ticari, eğitim ve eğlence amacıyla tasarlanmış olan AGO'ları değerlendirmek, AGO'lar için bir kavramsal bir çerçeve oluşturmak, AGO'ların yüksek öğretime uygunluğunu araştırmak ve COVID-19 pandemisi sonrasında teknolojiye yönelik artan ilgi nedeniyle öğretmenlerin teknolojik olarak eğitimini sağlamak amacıyla yürütülen çalışmalar görülmüştür (Davies, 2022; Ruiz-García, 2020; Doulou ve Drigas, 2022; Greeff vd., 2018; Whitton vd., 2008; Whitton vd., 2014; Waddington, 2013; Tulloch, Wolfenden ve Sercombe, 2021; Holand, Mozelius ve Skevik, 2022; Kassutto, Baston ve Clancy, 2021; Lynch, Mallon ve Connolly, 2015; Compeau ve MacDougall, 2019; Pineiro-Otero ve Costa-Sanchez, 2015; Rutter,

2020; Seaborn ve Fels, 2015; De Barros vd., 2021). Ayrıca alanyazında, öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve problem çözme, ilişki kurma ve parçaları birleştirerek bütüne ulaşma, uzamsal, mantıksal, eleştirel, yaratıcı ve empatik düşünme becerilerini geliştirmede AGO'ların katkısının incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır (Battles, Glenn ve Shedd, 2011; Bouris vd., 2016; El-Nasr vd., 2021; Elsom vd., 2021; Liang, Hsu ve Hwang, 2021; Blumenthal ve Xu, 2012; Glencross vd., 2019). Bonsignore vd. (2014), Connolly (2008) ve Jerrett, Bothma ve De Beer (2017) ise AGO'ların 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerini geliştirme potansiyelini vurgulamak ve oyun tasarımcılarının AGO'lara yönelik tasarım taktiklerini almak amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Bonsignore vd. (2016), Chess ve Booth (2014), Öztürk Yurtseven (2016) AGO'ların yabancı dil öğretiminde kullanımı araştırırken; Cleophas ve Chechi (2020), Gilliam vd. (2016) ve Gilliam vd (2017) STEM ve Proje Tabanlı Öğrenme gibi aktif öğrenme metodolojilerine odaklanan çok disiplinli öğrenme için AGO'ların avantajlarını tartışmıştır. Eschler ve Fullerton (2014) de AGO'ların bilimsel kavramların öğretiminde kullanımını araştırmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, AGO'ların özellikle eğitim alanında yeni yeni yaygınlaştığı söylenebilir. (Connolly, Stansfield ve Hailey 2011). AGO'ların bir bilgisayar oyununun sağladığı faydadan çok daha fazlasını sağlaması ve oyunculara dolayısıyla öğrencilere sanal ve gerçek dünyada deneyim kazanma fırsatı vermesi, gerçek dünya ile bağlantı kurulması ve eğitim alanında yeni yeni yaygınlaşıyor olması gibi durumlar AGO'ları içeren çalışmaların incelenmesini önemli hale getirmektedir. Bu araştırmanın amacı, AGO'lar üzerine yapılmış olan çalışmaları bir araya getirerek çalışmaların; yayın yılı, yayın yeri, yayın türü, yayınlandıkları dergilerin dizinleri, hedef kitleleri, yöntem ve desenlerinin dağılımları incelemek; meta analiz yoluyla AGO'ların öğretim ortamlarına etkisini ortaya koymaktır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, sistematik derleme ve meta analiz yöntemleri kullanılmıştır. Her iki yöntemin bir arada kullanılmasının nedeni AGO'ların eğitim alanında yeni yeni yaygınlaşıyor olması da göz önüne alınarak daha geniş bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır.

Sistematik derleme, belirli bir konuda ortaya koyulmuş araştırmalardan yararlanılarak, çıkarımlarda bulunmaya ve ilgili konuya ilişkin kavramsal bilgi edinmeye yarayan bir araştırma yöntemidir (Hanley ve Cutts, 2013). Bu araştırmada, sistematik derleme gerçekleştirilirken Petticrew ve Roberts'ın (2005) ifade ettiği 11 adım izlenmiştir:

1. Amacın tanımlaması
- 2: Amacın, tavsiyeler vermesi adına bir danışmana sunulması
3. Çalışmaların hangi yönlerinin inceleneceğinin not edilmesi ve notların danışman ile paylaşılması
4. Literatür taramasının gerçekleştirilmesi
5. Ulaşılan çalışmaların elenmesi
6. Kalan çalışmalarını dahil etme/hariç tutma kriterlerine göre değerlendirilmesi
7. Veri çıkarılması
8. Elde kalan çalışmaların metodolojik sağlamlığının eleştirel olarak değerlendirilmesi
9. Birincil çalışmaların gruplanması
10. Çalışmalar gruplandırılırken yayın yanlılığının göz önünde bulundurulması
11. Raporun yazılması

Sistematik derleme yoluyla AGO'lar üzerine yapılan çalışmaların; yayın yılı, yayın yeri, yayın türü, yayınlandıkları dergilerin dizinleri, hedef kitleleri, yöntem ve desenleri bakımından belirlenmiş ve sayısallaştırılarak sunulmuştur. Sistematik derlemede, uluslararası düzeyde kabul gören bir veri tabanı

olması nedeniyle Web Of Science; eğitim alanında kabul gören veri tabanları olmaları nedeniyle ise Eric, Taylor ve Francis ve Google Akademik üzerinden taramalar yapılmıştır. Taramalar, 2007-2023 yılları arasındaki çalışma başlıkları ile gerçekleştirilmiştir. Taramada “alternative reality”, “alternate reality gaming”, “serious games” ve “gamification” terimleri kullanılmıştır. Tarama gerçekleştirilirken “alternative reality” ve “alternate reality gaming” anahtar kelimelerinin kullanılmasının sebebi, konuya spesifik olarak erişim sağlamaktır. Alanyazında AGO'lara dair iki farklı ifadeye rastlanmış olması yine bu anahtar kelimelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca, “serious games” ve “gamification” anahtar kelimelerinin geçtiği çalışmalarda yoğun olarak AGO'ların da kavramsal ve kuramsal olarak açıklandığı görülmüştür. Dolayısıyla çalışmalar taranırken bu iki anahtar kelime de kullanılmıştır. Tarama sonucunda 73 çalışmaya ulaşılmıştır.

Ulaşılan 73 çalışma içinde yer alan 11 çalışma ile ayrıca meta analiz yapılmıştır. Meta analiz, araştırma sonuçlarının tekrar analiz edilmesi anlamına gelir ve çeşitli çalışma sonuçlarının birleştirilerek genel bir sonuç oluşturmak için yapılır (Dinçer, 2021, 2). Meta analiz analizlerin analizi olarak tanımlanabilir (Cohen vd., 2007:291). Meta-analizde analize dahil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı önemli bir konudur (Egger vd., 1997). Literatür taraması yaparken ilgili her çalışmaya erişilememesi yanlılık oluşturmaktadır. Bunun en başta geleni, yayım yanlılığı veya yayın yanlılığı olarak bilinen, sadece yayımlanmış (çoğunluğu anlamlı sonuçlar içeren) araştırmaların hesaba katılmasıdır. Bunun yanında dil yanlılığı (İngilizce dilindeki veri tabanları ve dergilerin daha sık taranması); erişilebilirlik yanlılığı (araştırmacının kolayca erişebildiği çalışmaların seçmesi); maliyet yanlılığı (ücretsiz veya düşük maliyetli çalışmaların seçilmesi); aşinalık yanlılığı (kendi disiplininin çalışmaların seçmesi); çoğaltma yanlılığı (istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar veren çalışmaların daha fazla yayımlanma olasılığı); ve atıf yanlılığı (istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar veren çalışmaların başkaları tarafından daha fazla atıfta bulunma ve bu nedenle daha kolay tanınma olasılığı) gibi yanlılık türleri vardır (Borenstein vd., 2009; Sutton, 2009). Dolayısıyla meta analiz sürecine dahil edilen çalışmalar, belirtilen yanlılık türlerine dikkat edilmeden bir araya getirilmesi durumunda araştırma sonuçları da yanlı hale gelecektir. Bu nedenle meta analiz çalışmalarında yanlılık en aza indirilmelidir. Bu çalışmada yayın yanlılığını gidermek adına huni saçılım grafikleri, Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi incelenmiştir.

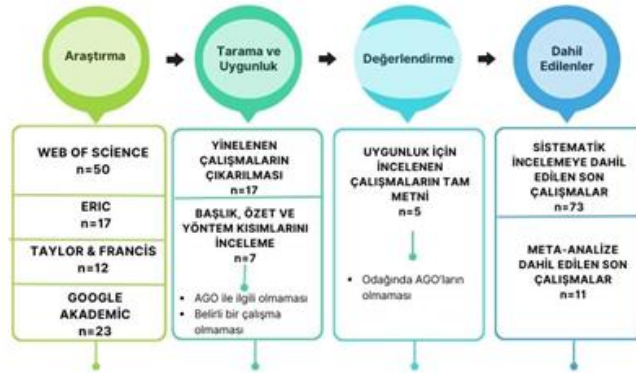
## 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri kaynağı olarak, Web Of Science, ERIC, Taylor & Francis ve Google Akademik veri tabanları üzerinden 2007-2023 yılları arasındaki çalışma başlıkları üzerinden yapılan tarama sonucu bulunan 73 çalışma kullanılmıştır.



### 2.3. Verilerin Toplanması

Şekil 1’de veri toplama sürecine yer verilmiştir.



Şekil 1: Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, dört aşamada yürütülmüştür. Araştırma sürecinin ilk basamağı olan araştırma basamağında Web Of Science (n=50), Eric (n=17), Taylor & Francis (n=12) ve Google Akademik (n=23) üzerinden toplam 102 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama ve uygunluk basamağında yinelenen 17 çalışma, AGO'lar ile ilgili olmayan ve belirlenmiş bir bilimsel niteliğe sahip olmayan yedi çalışma çıkarılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise odağında AGO'lar olmayan beş çalışma araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 73 çalışma sistematik incelemeye dahil edilmiştir. Bu çalışmaların içerisinde yer alan 11 çalışma ise meta-analize dahil edilmiştir. Meta-analize dahil edilen çalışmalarda çalışmaların deneysel çalışmalar olması; ön test ve son test verilerinin yer alması; deney ve kontrol grupları için ön test ve son test puan ortalamaları yer alması; deney ve kontrol gruplarının örneklem sayısının yer alması; sonuçlara ilişkin p veya t değerlerinin bulunması gibi kriterlere dikkat edilmiştir. Bu şartları sağlayan çalışmalar ile meta-analiz gerçekleştirilmiştir (Liang, Hsu ve Hwang, 2021; Glencross vd., 2019; Hou, Fan ve Tang, 2021; Connolly, Stansfield ve Hainey 2011; Öztürk Yurtseven, 2016; De Barros vd., 2017; De Barros vd., 2019; De Barros vd., 2021; Babichenko vd., 2019; Elsom vd., 2021; Hainley vd., 2011).

## 3. BULGULAR

### 3.1. AGO'lar Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistematik İncelemesine Dair Bulgular

AGO'lar üzerine yapılan araştırmaların, yayın yılı, yeri, türü ve yayınlandıkları dergilerin dizinleri, hedef kitleleri, kullandıkları yöntem ve desenlerine dair bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

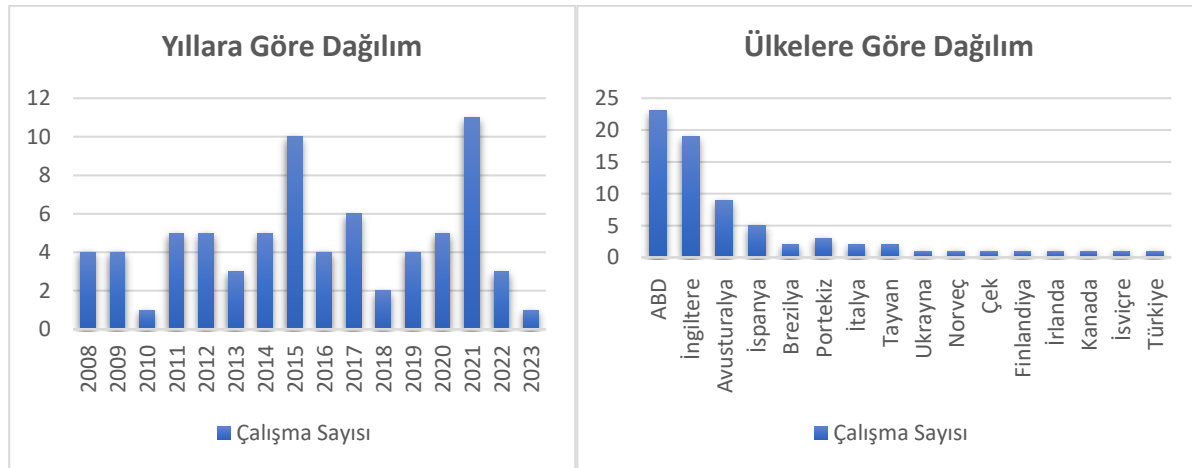
#### 3.1.1. AGO Çalışmalarının Yayın Yılı, Yeri, Türü ve Yayınlandıkları Dergilerin Dizinlerine Göre Dağılımı

AGO'lar üzerine yapılmış olan çalışmaların yayın yılı, yeri, türü ve yayınlandıkları dergilerin dizinlerine ait bilgiler, Tablo 1 ve Grafik 1, 2,3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 1.

Yayın Yeri, Yılı, Türü ve Yayınlandıkları Dergilerin Dizinlerine Göre Dağılım

Yayınların Dağılım Kategorileri	Yıllar	Çalışma Sayısı (n)	Yıllar	Çalışma Sayısı (n)
Yıllara Göre Dağılım	2008	4	2016	4
	2009	4	2017	6
	2010	1	2018	2
	2011	5	2019	4
	2012	5	2020	5
	2013	3	2021	11
	2014	5	2022	3
	2015	10	2023	1
Ülkelere Göre Dağılım	Ülkeler	Çalışma Sayısı(n)	Ülkeler	Çalışma Sayısı(n)
	ABD	23	Ukrayna	1
	İngiltere	19	Norveç	1
	Avusturalya	9	Çek	1
	İspanya	5	Finlandiya	1
	Brezilya	2	İrlanda	1
	Portekiz	3	Kanada	1
	İtalya	2	İsviçre	1
Tayvan	2	Türkiye	1	
Yayın Türüne Göre Dağılım	Tür	Çalışma Sayısı(n)	Tür	Çalışma Sayısı (n)
	Makale	41	Tez	4
Dizinlerine Göre Dağılım	Bildiri Metni	28		
	Dizin Adı	Çalışma Sayısı(n)	Dizin Adı	Çalışma Sayısı (n)
	SSCI	17	ESCI	4
Genel Toplam	Scopus	8	EBSCO	2
	ERIC	8	ERIH	1
	73			

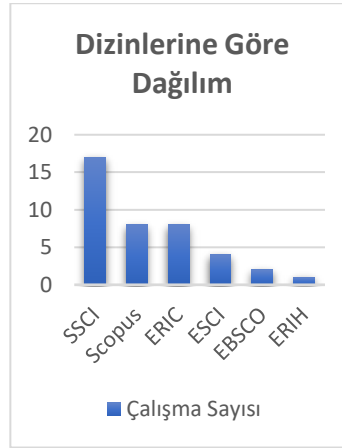


Grafik 1: Yıllara Göre Dağılım

Grafik 2: Ülkelere Göre Dağılım



Grafik 3: Yayın Türlerine Göre Dağılım



Grafik 4: Dizinlerine Göre Dağılım

Tablo 1, Grafik 1,2,3 ve 4 incelendiğinde, AGO'lar ile ilgili yapılan çalışmaların 2008-2023 yılları arasında dağıldığı ve en fazla çalışmanın 2021 (n:11), yılında yapıldığı görülmektedir. Ülkelere göre dağılımına bakıldığında, çalışmaların en yoğun olduğu ülke ABD (n=23)'dir. Türkiye, konuya dair çalışmaların en az yapıldığı ülkeler arasında yer almaktadır (n=1). AGO'lara ilişkin yapılan çalışmaların en fazla makale türünde (n=41) yapıldığı ve bu çalışmaların yoğun olarak SSCI (n=17) indeksle dizinlendiği görülmektedir. Ayrıca makale çalışmalarının 19'u impact faktörü Q1 değerinde dergilerde yer almaktadır.

### 3.1.2.AGO Konulu Çalışmaların Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı

AGO'lar üzerine yapılmış olan çalışmaların hedef kitlelerine ait bilgiler Tablo 2 ve Grafik 5'te verilmiştir.

Tablo 2.

Yayımların Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı

Hedef Kitle	Çalışma Sayısı (n)
Yüksek Öğretim	33

Tablo 2'nin Devamı:

Yayımların Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı

İlköğretim	6
Orta Öğretim	6
Akademisyen	5
Oyun Tasarımcısı	4
İlkokul Öğretmeni	2
Halk	1
Şirket Personeli	1



Grafik 5: Hedef Kitlelerine Göre Dağılım

Tablo 2 ve Grafik 5'te görüldüğü üzere, AGO konulu çalışmaların hedef kitleleri yoğun olarak yüksek öğretim öğrencileridir (n=33). Ayrıca birden fazla hedef kitle türü yer alan çalışmalarda bulunmaktadır. Altı çalışmada birden fazla katılımcı türü yer almaktadır (Bonsignore vd., 2013; Davies, 2022; De Beer ve Bothma, 2016; Hainey vd., 2011; Moseley, vd., 2009; Pan, Su ve Zhou, 2015). Bunun yanında çalışmaların 24'ünde doküman incelemesi de yapılmıştır.

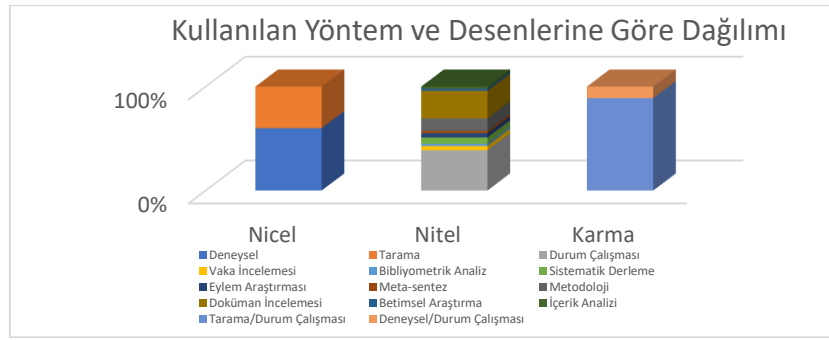
### 3.1.3.AGO Konulu Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler ve Desenlere Göre Dağılımı

AGO'lar üzerine yapılmış olan çalışmalarda kullanılan yöntemler ve desenlere ait bilgiler Tablo 3 ve Grafik 6'da verilmiştir.

Tablo 3.

Yayımların Kullanılan Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Kullanılan Yöntem	Kullanılan Desenler	Çalışma Sayısı (n)
Nicel Yöntemler	Deneysel	9
	Tarama	6
<b>Toplam</b>		15
Nitel Yöntemler	Durum Çalışması	19
	Vaka İncelemesi	2
	Bibliyometrik Analiz	1
	Sistemik Derleme	3
	Eylem Araştırması	2
Nicel Yöntemler	Meta-sentez	1
	Metodoloji	6
	Doküman İncelemesi	13
	Betimsel Araştırma	1
	İçerik Analizi	1
<b>Toplam</b>		49
Karma Yöntemler	Tarama//Durum Çalışması	8
	Deneysel/ Durum Çalışması	1
<b>Toplam</b>		9



**Grafik 6: Kullanılan Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı**

Tablo 3 ve Grafik 6 incelendiğinde, AGO'lara ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri arasında en çok tercih edilen desenler ise durum çalışması (n=19) ve doküman incelemesi (n=13) desenleridir.

### 3.2.AGO'ların Öğretim Ortalarındaki Etkisine Yönelik Meta-Analiz Bulguları

Yapılan sistematik inceleme neticesinde incelenen çalışmaların nicel yöntemlerle yürütülenleri seçilerek bir meta-analiz yapılmıştır. Meta-analize dahil edilecek çalışmaların seçilmesi amacıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu anahtara; çalışmaların yazarı/yazarları ve yapıldığı yıl girilmiştir. Belirlenen çalışmalardan elde edilen bilgiler "Comprehensive Meta Analysis (CMA) programına aktarılmış ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır.

Meta-analizin temel birimi olan etki büyüklüğü değişkenler arası etkinin gücünü yansıtan bir değerdir. Her çalışma için etki büyüklükleri belirlenerek etkinin çalışmalar arasındaki tutarlılığını değerlendirmek adına ortalama bir etki büyüklüğüne ulaşmaya çalışılır (Borenstein vd, 2009,3-4). Etki büyüklüğünü hesaplamak için seçilen yöntemler büyük önem taşımaktadır. Alanyazında sabit ve rastgele etkiler modeli olarak iki farklı model bulunmaktadır. Sabit etkiler modeli tüm çalışmaların aynı ortak etkiyi paylaştığını temel alan bir modeldir. Rastgele etkiler modeli ise çalışmaların kendi etki büyüklüklerine sahip olduğuna izin vermektedir (Cheung, 2015, 83-87). Etki büyüklüğünü hesaplamada kullanılacak olan modelin seçiminde Q istatistiği önemli bir yer tutmaktadır. Q istatistiği tüm çalışmaların genel etkiyi paylaşıp paylaşmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu (p) anlamlılık değeri kritik değerin altındaysa tüm çalışmalar genel etkiyi paylaşmamaktadır ve sonuç olarak çalışmalar arasında heterojenlik söz konusudur.

**Tablo 4.**

*Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Değerleri*

Model	N	%95 Güven Aralığı		Q-değeri	p
		Alt Sınır	Üst Sınır		
<b>Sabit Etkiler Modeli</b>	11	0.096	0.243	81,654	0.000
<b>Rastgele Etkiler Modeli</b>	11	0.059	0.521		

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların Q değeri 81,654 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 10 serbestlik derecesine göre kritik değerin üzerindedir (Q>18,307). Ayrıca çalışmalar arası anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Bu değerler çalışmaların heterojen dağıldığını göstermektedir ve bundan dolayı etki büyüklüğü rastgele etkiler modeli ile hesaplanmıştır. Meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların özelliklerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

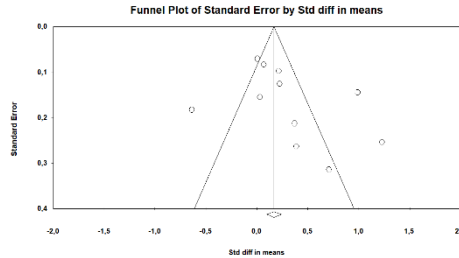
AGO'ların Öğretim Ortamlarındaki Etkisini İnceleyen Çalışmalara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Düzeyleri	N
Yayın Türü	Makale	7
	Konferans	3
	Yüksek Lisans Tezi	1
Yayın Bölgesi	Yerli	1
	Yabancı	10
<b>Toplam</b>		<b>11</b>

Tablo 5'e göre meta-analiz kapsamında alınan 11 çalışmanın yedisi makale, üçü konferans, biri yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Ayrıca çalışmaların biri yerli, 10'u yabancı çalışmadır.

### 3.2.1. Meta-Analiz Kapsamına Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayınlanmış araştırmaların, belirlenen konuda yapılmış tüm çalışmaların yanlı bir örnekleme olduğu görüşüne dayanan yayın yanlılığı (Schmidt ve Hunter, 2015), beklenenin aksine etkiler içeren ve görece küçük etki büyüklüğüne sahip çalışmaların yayınlanamamış olması varsayımı ile araştırma sentezlerine dâhil edilmemesidir (Cleophas ve Zwinderman, 2017). Meta analiz çalışmalarında ortalama etki büyüklüğü olması gerekenden yüksek olması, yayın yanlılığı belirli bir düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bunun önüne geçmek için etki büyüklükleri belirlenmeden önce analizde kullanılacak çalışmaların yayın yanlılığı belirlenmelidir. Araştırmada yayın yanlılığının durumu huni saçılım grafikleri, Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi ile incelenmiştir. Meta-analiz kapsamına dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafikleri Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: AGO'ların Öğretim Ortamlarındaki Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiklerinde çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanına simetrik olarak dağılması gerekmektedir (Schmidt ve Hunter, 2015). Şekil 2 incelendiğinde, analize dahil edilen çalışmaların düşey çizgi etrafında ve genel olarak simetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Bu durum çalışmalar arasında yayın yanlılığı olmadığını gösterse de çalışma sayısının azlığından ötürü Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi sonuçlarına da bakılması gerekmektedir (Tablo 6).

Tablo 6 .

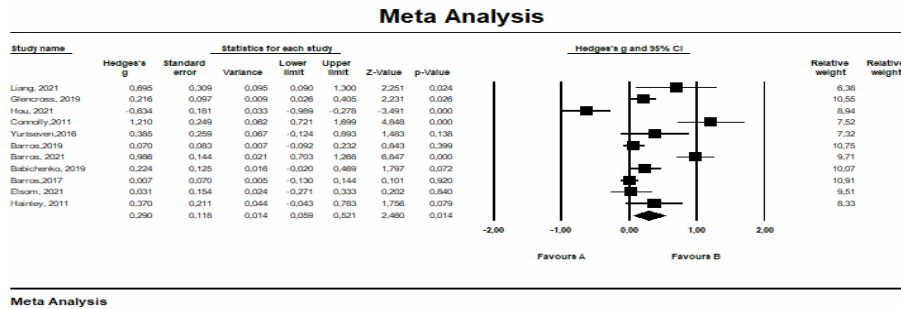
Orwin'in Güvenli N Analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması, Egger'in Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Rosenthal ve Orwin Güvenli N	Kendall's S İstatistiği	Duval ve Tweedie	Egger Testi
	(-/+ .01 S.O.F) Gerekli Çalışma*	(p>0,05)	Eklenen Alt/Üst Limit	(p>0,05)
AGO olan öğretmen ortamları				0,09
AGO olmayan öğretmen ortamları	0,169/82	0,052	3 -0,185/0,338	0,20

Tablo 6 incelendiğinde, Rosenthal ve Orwin Güvenli N değerinin 0,169 ve araştırmanın çürütülmesi için gerekli olan 82 çalışmanın olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışmanın çürütülmesi için mevcut çalışmalara, 0,01 (trivial) düzeyinde etki değeri sıfır olan 176 çalışmanın eklenmesi gerekmektedir (Borenstein vd, 2009). Meta-analize dahil etme kriterlerine uygun yerli ve yabancı alanyazında bu kadar çalışma olmaması durumu, çalışmanın yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Kendall's S İstatistiği ve Egger Testi sonuçlarının 0,05'ten büyük olması durumu da yayın yanlılığı olmadığını bir ispatıdır. Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması sonuçları ise huni grafiğinin soluna üç yapay çalışma eklenmesi ile yayın yanlılığı olmama durumunun daha kuvvetli olacağını göstermektedir.

### 3.2.2.AGO'ların Öğretim Ortamlarındaki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmadaki etki büyüklüğünü hesaplamadan önce, çalışmaların heterojen olduğu ( $Q= 81,654$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir. Çalışmaların heterojenlik düzeyi %88 olarak belirlenmiştir. Cooper ve diğerleri (2009, 263)  $I^2$  değerinin %50'nin üzerinde olmasını orta düzeyde heterojenlik olarak ifade etmektedir. Bu sonuç üzerine gerçek etki büyüklüğünün rastgele etkiler modeli kullanılarak tahmin edilmesi gerekmektedir. Araştırmada bu model ile hesaplanan etki büyüklüğü ve çalışmaların meta-analizdeki ağırlıkları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3:AGO'ların Öğretim Ortamlarındaki Etkisine İlişkin Orman Grafiği (ForestPlot)

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların tek tek etki büyüklükleri incelendiğinde, Bazı çalışmaların deney grubu lehine anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Tablo 7'de rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7.

Rasgele Etkiler Modeline Göre Hesaplanan Meta-Analiz Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

EB	Z	I <sup>2</sup>	S <sub>hata</sub>	EB <sub>alt</sub>	EB <sub>üst</sub>
0.290	2,480	87,753	0.118	0.059	0.521

p&lt;.05

Tablo 7'ye göre ortalama etki büyüklüğü değeri anlamlı bulunmuştur. (Z=2,480, p<.05). Ortalama etki büyüklüğü değeri ise 0,290 ve pozitif bulunmuştur. Bu durumda işlem etkisinin deney grubu lehine olduğu söylenebilir. AGO'ların yer aldığı öğrenme etkinlikleri, yer almayan öğrenme etkinliklerine göre etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın sonuçları iki boyut halinde sunulmuştur. İlk olarak sistematik bir derleme kapsamında incelenen çalışmaların yayın yılı, yayın yeri, yayın türü, yayımlandıkları dergilerin dizinleri, hedef kitleleri, yöntem ve desenleri tartışılmıştır. İkinci olarak, AGO'ların öğretim ortamlarına etkisi üzerinde durulmuştur.

AGO'lar üzerine yapılan araştırmaların, yayın yılı, yayın yeri, türü ve yayımlandıkları dergilerin dizinleri, hedef kitleleri, kullandıkları yöntem ve desen bakımından belirleyip değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme sonuçlarına göre, AGO'lar üzerine yapılmış olan çalışmalar en fazla 2021 yılında yoğunlaşmıştır. 2021 yılındaki artışın sebebi, COVID-19 sonrası her alanda ciddi biçimde yaygınlaşan teknoloji entegrasyonu olarak düşünülebilir. Bu sonuç ile, Doulou ve Drigas (2022)'in çalışmasındaki, COVID-19 nedeniyle ortaya çıkan dezavantajlı ortamda acil durum yönetimi tatbikatlarının, oyunlar veya benzer şekilde oluşturulabilecek simülasyonlarla gerçekleştirilmesi gerektiği sonucu örtüşmektedir. Bunun yanında araştırmanın sonucunu, Holand, Mozelius ve Skevik (2022)'in, hızla gelişen ve yaygınlaşan teknoloji kullanımında farklılıkların denenmesi ve gerçekliğin artırılması gerektiği ifadesi desteklemektedir. Ayrıca, Davies (2022)'in yürüttüğü çalışmada son zamanlarda teknolojiye artan ilginin, oyunlara özellikle de AGO'lara yönelik olan ilgiliyi de arttırdığı ifade edilmiştir. Bu ifade, araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. AGO'yu konu alan çalışmaların en fazla Amerika'da yapıldığı görülmüştür. İngiltere çalışma sayısı bakımından Amerika'yı yakından takip etmektedir. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu sekiz ülke de ise çok az sayıda çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, yayın türü olarak makale çalışmalarının sayıca üstün olduğu; bu çalışmaların da çoğunluğunun SSCI indeksli dergilerde yayımlandığı; dergilerin büyük bir çoğunluğunun ise impact faktörü Q1 değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yürütülen çalışmaların çoğunun nitelikli yayınlar olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda yer alan hedef kitlelere bakıldığında yükseköğretimin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuç ışığında özellikle yükseköğretime yeni başlamış öğrencilerin oryantasyon süreçlerini hızlandırmak (Elsom vd., 2021; Elsom, Stielers-Hunt ve Marshman, 2023), motivasyonlarını (Hainley vd., 2011) ve akademik başarılarını artırmak (Hou, Fan ve Tang, 2021; Lupano, Farinetti ve Morreale, 2021; Moseley, 2012; Moseley, vd., 2009; Tsvetanova vd., 2009a; Tsvetanova vd., 2009b) için bu hedef kitlenin ağırlıklı olarak kullanıldığı yorumu yapılabilir. Ayrıca Dondlinger ve Wilson (2012), Dondlinger ve McLeod (2015), Whitton vd. (2008) ve Fujimoto ve Solutions (2010)'a göre, hedef kitle olarak yüksek öğretim öğrencilerinin daha çok tercih edilmelerinin sebebi, bu hedef kitle ile daha kolay iletişim kurabilmesi ve söz konusu hedef kitlenin sorumluluklarının çok daha farkında olmaları olabilir. İncelenen çalışmalarda, doküman incelemesinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu durum ise AGO'lara yönelik kuramsal çerçeve oluşturma (Davies, 2022; Ruiz-García, 2020; Tulloch, Wolfenden ve Sercombe, 2021; Kassutto, Baston ve Clancy, 2021; Compeau ve MacDougall, 2019), konu hakkında bilgilendirmeler yapma (Greeff vd., 2018; Lynch, Mallon ve Connolly, 2015; De Barros vd., 2017), AGO'ların öğretim



kademelerine uygunluğunu araştırma (Holand, Mozelius & Skevik, 2022; Pineiro-Otero & Costa-Sanchez, 2015), öğretmen eğitimi sağlama (Hansen vd., 2017; De Barros vd., 2019) gibi avantajları beraberinde getirebilir. Çalışmalarda nicel ve karma yöntem kullanılan araştırmaların sayısı oldukça düşük sayıda kalmıştır. En çok nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması deseni ön planda yer almıştır. Bu deseni benimseyen çalışmalarda ağırlıklı olarak gözlem ve görüşme veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Özellikle bu desen ve veri toplama araçlarının tercih edilmesinin sebebi AGO'ların oynatılıp, oyun sırasında gözlem yapılması ve oyun bitiminde oyuncular ile görüşme yapılmasının daha uygun bulunması olabilir (Carolei & Schlemmer, 2015; Fujimoto ve Solutions, 2010; Tulloch, Wolfenden ve Sercombe, 2021; Battles, Glenn ve Shedd, 2011; Bouris vd., 2016; Jerrett, Bothma ve De Beer, 2017).

AGO'ların öğretim ortamlarındaki etkisini belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Seçilen çalışmalar üzerinden yapılan meta-analizde AGO'ların öğretim ortamlarına olan pozitif yönlü etkisi ortaya konulmuştur (Liang, Hsu ve Hwang, 2021; Glencross vd., 2019; Hou, Fan ve Tang, 2021; Connolly, Stansfield ve Hainey 2011; Öztürk Yurtseven, 2016; De Barros vd., 2017; De Barros vd., 2019; De Barros vd., 2021; Babichenko vd., 2019; Elsom vd., 2021; Hainley vd., 2011). Sonuç olarak AGO'lar üzerine yapılan çalışmaların sistematik incelemesi gelecek araştırmalara yayın türü, hedef kitle, kullanılacak yöntem, desen ve öğretim ortamlarında kullanılabilirliği açısından öngörüler sunulmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 5. ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak gelecek araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkiye'de çalışma sayısının azlığından dolayı özellikle öğretim ortamlarındaki AGO konulu çalışmalara ağırlık verilebilir.
- AGO'ların öğretmen eğitiminde kullanılması üzerine yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir.
- AGO'ların eğitim ortamlarında kullanımı üzerine yazılmış dört adet teze rastlanmıştır. Bu sebeple, eğitim alanındaki AGO odaklı tezler artırılabilir.
- Hedef kitle bakımından yükseköğretimde yapılan çalışmaların çoğunlukta olması nedeniyle diğer öğretim kademelerinde de uygulamalara ağırlık verilebilir.
- Nitel yöntem benimsenen çalışmaların çoğunlukta olması nedeniyle karma veya nicel yöntem benimsenen çalışmalar artırılabilir.
- AGO'ların öğretim ortamlarına yönelik pozitif etkisinden dolayı çeşitli değişkenler üzerinden AGO'lar ile ilgili olarak deneysel çalışmalar planlanabilir.

## Kaynakça / Reference

- Abed, H., Pernelle, P., Carron, T., Benamar, C., Kechiche, M., & Baert, P. (2015, October). *Serious Game Framework Focusing on Industrial Training: Application to Steel Industry*. In European Conference on Games Based Learning (1-9). Academic Conferences International Limited.
- Babichenko, D., Grieve, L., Bilodeau, E., & Koval, D. (2019, October). *Implementation and assessment of three gamification strategies across multiple higher education disciplines*. In Proc. Eur. Conf. Games Based Learning, Academic Conf. Int (Vol. 2019, 41-43). <https://doi.org/10.34190/GBL.19.016>
- Battles, J., Glenn, V., & Shedd, L. (2011). Rethinking the library game: Creating an alternate reality with social media. *Journal of Web Librarianship*, 5(2), 114-131. <https://doi.org/10.1080/19322909.2011.569922>
- Blumenthal, H., & Xu, Y. (2012). The ghost club storyscape: designing for transmedia storytelling. *IEEE Transactions on Consumer Electronics*, 58(2), 190-196.
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., & Ruppel, M. (2013). Alternate reality games as platforms for practicing 21st-century literacies. *Formulations & Findings* 4(1), 25-54. [https://doi.org/10.1162/IJLM\\_a\\_00086](https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00086)
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., Visconti, A., & Fraistat, A. (2016, October). *Roles people play: key roles designed to promote participation and learning in alternate reality games*. In Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play (78-90). DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2967934.2968108>
- Bonsignore, E., Moulder, V., Neustaedter, C., Hansen, D., Kraus, K., & Druin, A. (2014, April). *Design tactics for authentic interactive fiction: insights from alternate reality game designers*. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (947-950). <http://dx.doi.org/10.1145/2556288.2557245>
- Bouris, A., Mancino, J., Jagoda, P., Hill, B. J., & Gilliam, M. (2016). Reinvigorating adolescent sexuality education through alternate reality games: the case of The Source. *Sex Education*, 16(4), 353-367. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2015.1101373>
- Carolei, P., & Schlemmer, E. (2015). *Alternate reality game in museum: A process to construct experiences and narratives in hybrid context*. In Edulearn15 Proceedings (8037-8045). IATED. ISBN: 978-84-606-8243-
- Chechi, A. (2020). Alternate reality game (arg) y steam: aprendizaje multidisciplinario en la enseñanza de química. *Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências*.14(28), 29-44. ISSN:1984-7505
- Chess, S., & Booth, P. (2014). Lessons down a rabbit hole: Alternate reality gaming in the classroom. *New Media & Society*, 16(6), 1002-1017. <https://doi.org/10.1177/1461444813497554>
- Connolly, T. M. (2008). *Using Alternate Reality Games to Support the Teaching of Modern Foreign Languages*. In WEBIST (1) (428-434). <https://doi.org/10.5220/0001530604280434>
- Connolly, T. M., Stansfield, M., & Hainey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389-1415. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.009>
- Connolly, T., Stansfield, M., Hainey, T., Josephson, J., O'Donovan, A., Ortiz, C. R., ... & Tsvetanova, S. (2008, October). *Arguing for multilingual motivation In Web 2.0: Using alternate reality games to support language learning*. In Proceedings of the 2nd European Conference on Games Based Learning: ECGBL (p. 95). Sonning Common, UK: Academic Conferences Limited.
- Davies, H. (2022). The Gamification of Conspiracy: QAnon as Alternate Reality Game. *Acta Ludologica*, 5(1), 60-79.
- De Barros, M. A., Andrade, V., Moura, A., Borgmann, L., & Claudino, O. (2021). *Despandemia: Serious Game in Alternate Reality for Reading and Rewriting Our Intercultural World during the Covid-19 Pandemic*. In CSEDU (1) (pp. 425-436). <https://doi.org/10.5220/0010480804250436>

- De Barros, M. A., Andrade, V., Moura, J. A. B., Borgmann, L., Terton, U., Vieira, F., ... & Silva, J. (2019). *Alternate Reality, Serious Games for Reading-Acting to Engage Population and Schools on Social Challenges*. Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education. <https://doi.org/10.5220/0006691102380245>
- De Barros, M. A., Andrade, V., Moura, J. A. B., Silva, J. I. A. O., Alcântara, H. M. D., Vieira, F., ... & Naviner, S. (2017). *AquaGuardians: a tutorial-based education game for population engagement in water management*. In CSEDU 2017: Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education. <https://doi.org/10.53136/979125994120632>
- De Beer, K., & Bothma, T. (2016). Alternate reality games (ARG) as innovative digital information sources. *Library Hi Tech*, 34(3), 433-453. <https://doi.org/10.1108/LHT-02-2016-0018>
- Deus, T. C. D., & Soares, M. H. F. B. (2020). O Jogo De Realidade Alternada Curto (Short Arg) Como Estratégia De Discussão De Conceitos Químicos Em Nível Superior. *Química Nova*, 43(3), 362-370. <https://doi.org/10.1108/LHT-02-2016-0018>
- Dondlinger, M. J., & McLeod, J. K. (2015). Solving real world problems with alternate reality gaming: student experiences in the global Village Playground capstone course design. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2), 3. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1488>
- Dondlinger, M. J., & Wilson, D. A. (2012). Creating an alternate reality: Critical, creative, and empathic thinking generated in the Global Village Playground capstone experience. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.02.001>
- El-Nasr, M. S., Harteveld, C., Fombelle, P., Nguyen, T. H., Rizzo, P., Schouten, D., ... & Inc, E. L. (2021). *Advancing Methodology for Social Science Research Using Alternate Reality Games: Proof-of-Concept Through Measuring Individual Differences and Adaptability and their impact on Team Performance*. arXiv preprint arXiv:2106.13740.
- Elsom, S., Stieler-Hunt, C., & Marshman, M. (2023). Supporting learning in higher education with a curriculum-embedded alternate reality game. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2167838>
- Elsom, S., Westacott, M., Stieler-Hunt, C., Glencross, S., & Rutter, K. (2021). Finding resources, finding friends: using an alternate reality game for orientation and socialisation in a university enabling program. *Interactive Learning Environments*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1894181>
- Eschler, J., & Fullerton, S. (2014). *Design Planning for an Alternate Reality Game to Support Learning of Informatics Concepts*. iConference 2014. 1084-1088.
- Fujimoto, R., & Solutions, S. L. (2010). *Designing an educational alternate reality game*. URL: <http://goo.gl/7U6jix> (дата звернення 10.04. 2019).
- Gilliam, M., Bouris, A., Hill, B., & Jagoda, P. (2016). The source: An alternate reality game to spark STEM interest and learning among underrepresented youth. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(2), 14-20
- Gilliam, M., Jagoda, P., Fabiyi, C., Lyman, P., Wilson, C., Hill, B., & Bouris, A. (2017). Alternate reality games as an informal learning tool for generating STEM engagement among underrepresented youth: A qualitative evaluation of the source. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 295-308. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9679-4>
- Glencross, S., Elsom, S., Westacott, M., & Stieler-Hunt, C. (2019). Using an alternate reality game to facilitate student engagement during orientation. *Student Success*, 10(2), 13-22. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i2.1298>
- Greiff, J. J., Heymann, R., Nel, A., & Carroll, J. (2018, April). *Location based games as the bridge between capstone students, junior students and the public*. In 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (538-546). IEEE.
- Gwet, K. L. (2016). Testing the difference of correlated agreement coefficients for statistical significance. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 609-637. <https://doi.org/10.1177%2F0013164415596420>

- Hainey, T., Connolly, T., Stansfield, M., & Boyle, L. (2011). Arguing for multilingual motivation in Web 2.0: an evaluation of a large-scale European pilot. *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation Through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*, 240-260. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-495-0.ch012>
- Hakulinen, L. (2012). *Alternate reality game for university-level computer science education*. In Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning, Cork, Ireland.
- Hansen, D., Balzotti, J., Ebeling, D., & Fine, L. (2017). *Microcore: A playable case study for improving adolescents' argumentative writing in a workplace context*. Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences. ISBN: 978-0-9981331-0-2
- Holand, I. S., Mozelius, P., & Skevik, T. O. (2022). Implementation of Emergency Management Exercises as Alternate Reality Games: Students' Perceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 17(6), 181-193. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i06.27937>
- Hou, H. T., Fang, Y. S., & Tang, J. T. (2021). Designing an alternate reality board game with augmented reality and multi-dimensional scaffolding for promoting spatial and logical ability. *Interactive Learning Environments*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1961810>
- JafariNaimi, N., & Meyers, E. M. (2015, February). *Collective intelligence or group think? Engaging participation patterns in World Without Oil*. In Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (1872-1881). <https://doi.org/10.1145/2675133.2675258>
- Jagoda, P., Gilliam, M., McDonald, P., & Russell, C. (2015). Worlding through Play: Alternate Reality Games, Large-Scale Learning, and "The Source". *American Journal of Play*, 8(1), 74-100.
- Jerrett, A., Bothma, T. J., & de Beer, K. (2017). Exercising library and information literacies through alternate reality gaming. *Aslib Journal of Information Management*, 69(2), 230-254. <https://doi.org/10.1108/AJIM-11-2016-0185>
- Kassutto, S. M., Baston, C., & Clancy, C. (2021). Virtual, augmented, and alternate reality in medical education: socially distanced but fully immersed. *ATS Scholar*, 2(4), 651-664. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2021-0002RE>
- Liang, H. Y., Hsu, T. Y., & Hwang, G. J. (2021). Promoting children's inquiry performances in alternate reality games: A mobile concept mapping-based questioning approach. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2000-2019. <https://doi.org/10.1111/bjet.13095>
- Lupano, M., Farinetti, L., & Morreale, D. (2021, July). *OPUS: an Alternate Reality Game to learn SQL at university*. In 2021 IEEE 45th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC) (121-126). IEEE. DOI 10.1109/COMPSAC51774.2021.00028
- Lynch, R., Mallon, B., & Connolly, C. (2015). The pedagogical application of alternate reality games: Using game-based learning to revisit history. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 5(2), 18-38. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2015040102>
- Morreale, D. (2021). Questo non è un gioco: Alternate Reality Game e spazi di negoziazione sociale. *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*, 5(2), 7-12. <https://doi.org/10.53136/979125994120632>
- Moseley, A. (2012). An alternate reality for education?: Lessons to be learned from online immersive games. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 2(3), 32-50. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2012070103>
- Moseley, A., Whitton, N., Culver, J., & Piatt, K. (2009). *Motivation in alternate reality gaming environments and implications for learning*. Erişim adresi: [www.leicester.figshare.com](http://www.leicester.figshare.com).
- Nevelska-Hordieieva, O., Harmash, L., & Melikhova, Y. (2021). Game Essence of Alternative Reality: Methodological, Philosophical and Culturological Aspects. *Agathos*, 12(2), 35-46.

- Öztürk Yurtseven, G. (2016). *Yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunları ve öğrenen özerkliği üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Pan, J., Su, X., & Zhou, Z. (2015). An alternate reality game for facility resilience (ARGFR). *Procedia engineering*, 118, 296-303. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.430>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Pineiro-Otero, T., & Costa-Sanchez, C. (2015). ARG (alternate reality games). Contributions, limitations, and potentialities to the service of the teaching at the university level. *Comunicar*, 22(44), 141-148. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-15>
- Raybourn, E. M. (2012). *Beyond serious games: Transmedia for more effective training & education*. In International Defense and Homeland Security Simulation Workshop, DHSS. 6-12. ISBN 978-88-97999-08-9
- Ruiz-García, D. (2020). *Alternate reality games: Defining gender through an updated taxonomy*. In CoSECivi (pp. 24-35).
- Rutter, K. E. (2020). *Alternate reality stories: mapping a new genre of digital fiction* (Doctoral dissertation, Sheffield Hallam University).
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer studies*, 74, 14-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Stylianidou, N., Sofianidis, A., Manoli, E., & Meletiou-Mavrotheris, M. (2020). "Helping Nemo!" – Using Augmented Reality and Alternate Reality Games in the Context of Universal Design for Learning. *Education Sciences*, 10(4), 95. <https://doi.org/10.3390/educsci10040095>
- Tsvetanova, S., Stoimenova, B., Tsvetkova, N., Connolly, T., Stansfield, M., Hainey, T., ... & Ortiz, C. R. (2009). *Arguing for Multilingual Motivation in Web 2.0: a Tool for Facilitating Plurilingualism*. Proceedings of ECGBL.
- Tsvetkova, N., Stoimenova, B., Tsvetanova, S., Connolly, T. M., Stansfield, M. H., Hainey, T., ... & Ortiz, C. R. (2009). *Arguing for multilingual motivation in Web 2.0: the teacher training perspective*. In 3rd European conference on games-based learning (ECGBL).
- Tulloch, R., Wolfenden, H., & Sercombe, H. (2021). Designing Alternate Reality Games for effective learning: a methodology for implementing multimodal persistent gaming in university education. *Media Practice and Education*, 22(2), 136-152. <https://doi.org/10.1080/25741136.2020.1864179>
- Waddington, D. I. (2013). A parallel world for the World Bank: A case study of Urgent: Evoke, an educational alternate reality game. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(3), 42-56. <https://doi.org/10.7202/1035578ar>
- Wasko, S., Rhodes, R. E., Goforth, M., Bos, N., Cowley, H. P., Matthews, G., ... & Kopecky, J. (2021). Using alternate reality games to find a needle in a haystack: An approach for testing insider threat detection methods. *Computers & Security*, 107, 102314. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2021.102314>
- Whitton, N. (2011). Encouraging engagement in game-based learning. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 1(1), 75-84. <https://doi.org/10.4018/ijgb.2011010106>
- Whitton, N. (2012). The place of gamebased learning in an age of austerity. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(2), 249-256.
- Whitton, N., Jones, R., Wilson, S., & Whitton, P. (2014). Alternate reality games as learning environments for student induction. *Interactive learning environments*, 22(3), 243-252. <https://doi.org/10.1080/10494820.2011.641683>
- Whitton, N., Wilson, S., Jones, R., & Whitton, P. (2008, October). *Innovative induction with alternate reality games*. In *Proceedings of the second European conference on game-based learning*. In 2nd European Conference on Game-Based Learning.
- Zoski, K., & Jurs, S. (1993). Using multiple regression to determine the number of factors to retain in factor analysis. *Multiple Linear Regression Viewpoint*, 20(1), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2021.102314>

Zoski, K., & Jurs, S. (1996). An objective counterpart to the visual scree test for factor analysis: The standard error scree. *Educational and Psychological Measurement*, 56(3), 443-451.  
<https://doi.org/10.1177/0013164496056003006>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Games are activities inherent in human nature that support the development of individuals in various areas, starting from early ages. Renowned game designer Sid Meier defines the concept of games as 'a series of interesting and meaningful choices made by the player while pursuing an open and challenging goal' (cited in Kim et al., 2018). When looking at existing definitions, questions arise about whether games are interesting to everyone and whether a single activity can constitute a game. Therefore, it is not possible to refer to a single element to define games (Kim et al., 2018). Researchers have classified games in various forms. Eilon (1963) classified them based on design features and purposes, while Juul (2005) classified video games specifically into abstract, iconic, inconsistent world, consistent world, and progressive categories. Apperley (2006) added action, adventure, simulation, role-playing, and strategy genres to video games. Vossen (2004) viewed games in general and classified them as competitive/non-competitive, interactive/non-interactive, and physical/non-physical. Aarseth, Smedstad, and Sunnana (2003) proposed a multidimensional typology for classification, based on dimensions such as space, time, player structure, control, and rules. Elverdam and Aarseth (2007) updated these dimensions, focusing on virtual space, physical space, external time, internal time, player composition, player relationship, conflict, and game state. In addition to these types, educational game genres also exist in the literature. Educational games emerge with an educational purpose rather than purely for entertainment, aiming to impart specific skills and attitudes to students (Dell'Aquila et al., 2017).

Gamification is defined as changing a non-game situation through games or their elements (Kim et al., 2018). Gamification can be used as a tool to encourage collaboration, increase motivation, and make teaching more enduring (McGonigal, 2008). War games, simulations, serious games, and alternate reality games (ARG) are closely related to the concept of gamification (Kim et al., 2018). ARGs, unlike other game types, require involvement in the real world (McGonigal, 2008). ARGs are defined as games that "weave the essence of everyday life and enrich it with stories that add meaning, depth, and interaction to the real world." De Freitas (2006) describes ARGs as games that blur the line between the game space and real-world experience, using cross-media. In addition, ARGs are games where achieving the result alone is not possible, they can take long durations, large crowds come together online, and they attempt to interactively solve a problem (McGonigal, 2008). The fact that ARGs provide much more than the benefits of a computer game and offer players, and thus students, the opportunity to gain experience in both virtual and real worlds, establish a connection with the real world, and the gradual proliferation in the field of education makes it important to examine studies involving ARGs. The aim of this research is to bring together studies on ARGs, examining the distribution of studies in terms of publication year, place of publication, type of publication, indexes of the journals they were published in, target audiences, and research methods and designs. Through meta-analysis, the research aims to reveal the impact of ARGs on educational environments.

### 2. METHOD

The research employed systematic review and meta-analysis methods. The reason for using both methods together is to ensure a broader understanding, considering that ARGs are gradually gaining popularity in the field of education. As data sources for the research, a total of 73 studies were utilized, identified through a search of study titles conducted on the Web of Science, ERIC, Taylor & Francis, and Google Scholar databases from 2007 to 2023.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

Between 2008 and 2023, studies on ARGs were distributed, with the highest number of studies observed in 2021 (n:11). When examining the distribution by countries, the United States stands out as the most prolific country in terms of research on ARGs (n=23). Turkey is among the countries where the least research on

the subject is conducted (n=1). It is observed that the majority of studies on ARGs are conducted in the form of articles (n=41), and these studies are predominantly indexed in the SSCI (n=17) database. Additionally, 19 of the article studies are published in journals with a Q1 impact factor. The target audience for studies on ARGs is predominantly higher education students (n=33), with some studies involving multiple target audience types. Six studies include more than one participant type (Bonsignore et al., 2013; Davies, 2022; De Beer and Bothma, 2016; Hainey et al., 2011; Moseley et al., 2009; Pan, Su, and Zhou, 2015). Furthermore, document analysis is conducted in 24 studies related to ARGs. Studies on ARGs are mainly conducted using qualitative research methods. Among qualitative research methods, case study (n=19) and document analysis (n=13) designs are the most preferred. The Q value for the included studies is calculated as 81.654. This value exceeds the critical value for 10 degrees of freedom ( $Q > 18.307$ ). Moreover, there is a significant difference between the studies ( $p < .05$ ). These values indicate that the studies are heterogeneously distributed, and therefore, the effect size is calculated using the random-effects model. When examining the individual effect sizes of the studies included in the research, it is determined that some studies have a significant effect in favor of the experimental group. The average effect size value is found to be significant ( $Z = 2.480$ ,  $p < .05$ ). The average effect size value is 0.290 and is positive. In this case, it can be stated that the intervention effect is in favor of the experimental group. Learning activities involving ARGs are considered to have a higher impact compared to activities that do not involve ARGs.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izin bilgileri Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.03.2023 Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-23688910-050.01.04-2300026669

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Burcu DUMAN: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma. (%50)

Tuğba OĞUZ: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi veri analizi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, raporlaştırma. (%50)

## ÇATIŞMA BEYANI

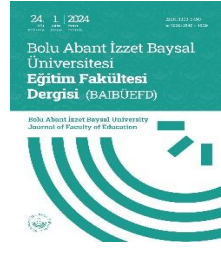
Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı, ya da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 481–504. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1321906>



### Understanding Brain Functions of Prospective Biology Teachers From An Educational Neuroscience Perspective: A Qualitative Study With A Phenomenological Design

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Eğitsel Sinirbilim Perspektifinden Beyin İşlevlerini Anlama: Olgubilim Desenli Nitel Bir Araştırma

İrem Selin ALPER<sup>1</sup> , Sena Seçil AKPINARLI<sup>2</sup> , Gamze MERCAN<sup>3</sup> ,  
Pınar KÖSEOĞLU<sup>4</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 05.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 01.03.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Abstract:** In recent years, educational neuroscience, a new field examining the interaction between neuroscience and education, has gained importance. This field stands out as an approach that aims to utilize neuroscience research to understand brain functioning and learning processes. Biology teacher candidates are the cornerstone of biology education and play a crucial role in not only teaching biology topics to students but also guiding them towards learning and using effective learning strategies. Therefore, the knowledge and understanding of educational neuroscience among prospective biology teachers are of critical importance in understanding factors that influence learning processes and developing instructional strategies. The aim of this research is to examine the level of understanding and misconceptions of brain functions from the perspective of educational neuroscience among biology teacher candidates. The study also aims to identify the knowledge and understanding of prospective biology teachers regarding educational neuroscience and enhance awareness in this field. The research utilized a qualitative research method called phenomenology. The study group consisted of 16 prospective biology teachers studying at a state university in Turkey. Semi-structured interview questions were used as the data collection tool, and the obtained data were analyzed through content analysis. The findings were examined under the categories of "Concept of Educational Neuroscience," "Relationship between Educational Neuroscience and Unhealthy Food Preferences," "Educational Neuroscience and Playing Brain Games," and "Technology Use in Preferred Tasks and Reducing Boredom Threshold." The participants' views regarding the concept of educational neuroscience, its relationship with unhealthy food preferences, the relationship between playing brain games and cognitive development, and the use of technology in preferred tasks to reduce the threshold of boredom were revealed. The results of the research highlight the importance of increasing awareness of educational neuroscience among prospective biology teachers and emphasizing educational neuroscience in teacher training programs. Additionally, it is recommended to develop effective strategies to reduce conceptual misconceptions regarding brain functioning among teacher candidates.

**Keywords:** Biology Teacher Candidates, Neuroscience, Educational Neuroscience, Phenomenology

&

**Öz:** Son yıllarda, nörobilim ve eğitim arasındaki etkileşimi inceleyen yeni bir alan olan eğitim nörobilimi önem kazanmıştır. Bu alan, beyin işleyişini ve öğrenme süreçlerini anlamak için nörobilim araştırmalarından yararlanmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Biyoloji öğretmen adayları, biyoloji eğitiminin temel taşıdır ve öğrencilere biyoloji konularını anlatmanın yanı sıra onları öğrenmeye yönlendirmek ve etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamak gibi önemli bir rol üstlenirler. Bu nedenle, biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimine ilişkin bilgi ve anlayışları, öğrenme süreçlerini etkileyen faktörleri anlamada ve öğretim stratejilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimi perspektifinden beyin işlevlerini anlama düzeylerini ve yanlışlarını incelemektir. Araştırma ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimi hakkındaki bilgi ve anlayışlarını belirlemeyi ve bu alanda farkındalığı artırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 16 biyoloji öğretmen adayları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, "Eğitsel Sinirbilim Kavramı", "Eğitsel Sinirbilim ve Sağlıklı Yemek Tercihleri Arasındaki İlişki", "Eğitsel Sinirbilim ve Zeka Oyunları Oynama", "Eğitsel Sinirbilim ve Tercih Edilen Görevlerde Teknoloji Kullanma" başlıkları altında incelenmiştir. Katılımcıların eğitsel sinirbilim kavramını, sağlıklı yemek tercihleriyle ilişkisini, zeka oyunları oynama ile zeka gelişimi arasındaki ilişkiyi ve tercih ettikleri görevlerde teknoloji kullanımının sıkılmaya karşı eşik düzeyini azaltma konusundaki görüşleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimi hakkındaki farkındalığını artırmak ve öğretmen yetiştirme programlarında eğitim nörobilimine daha fazla vurgu yapmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının beyin işleyişine yönelik kavramsal yanlışlarını azaltmak için etkili stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Biyoloji öğretmen adayları, Sinirbilim, Eğitsel Sinirbilim, Olgubilim

\* This study is a product of The Scientific and Technological Research Council of Turkey (STRCT; TÜBİTAK) 3005 project "Identification and Elimination of Neuro-myths in Biology Education: Development and Evaluation of Effectiveness of Argumentation Contents with Digital Storytelling in Educational Context", led by the fourth author. We thank the related institution for their support.

\*\* This research was presented as a poster at the 24<sup>th</sup> International Spring School, held at Goethe University Frankfurt am Main, Germany, from March 20<sup>th</sup> to 23<sup>rd</sup>, 2023.

\*\*\*This study has been derived from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the fourth author.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [irem.alper@gmail.com](mailto:irem.alper@gmail.com), ORCID: 0000-0002-8104-9695

<sup>2</sup> Araş. Gör. Sena Seçil Akpınarlı, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [secilakpinarli@hacettepe.edu.tr](mailto:secilakpinarli@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5108-4676

<sup>3</sup> Dr. Gamze Mercan, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [gmercn@gmail.com](mailto:gmercn@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5515-999X

<sup>4</sup> Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Pınar Köseoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [koseoglu@gmail.com](mailto:koseoglu@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6222-7978

**Atıf/Cite as:** Atıf/Cite as: Alper, İ.S., Akpınarlı, S.S., Mercan, G., ve Köseoğlu, P.2024). Understanding brain functions of prospective biology teachers from an educational neuroscience perspective: A qualitative study with a phenomenological design. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1)481-504, doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1321906

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>  
Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

## 1. INTRODUCTION

Neuroscience is the branch of science that studies the anatomy, physiology, biochemistry, and biology of the human nervous system. However, in recent times, many neuroscientists have focused their research on the relationship between brain development, learning, motivation, emotions, cognitive functions, and behavior. Therefore, this field of study is also referred to as brain science. According to neuroscientists, both learning and teaching are natural cognitive functions of the brain and often occur spontaneously without deliberate instructional practices (Pasquinelli, 2013). Cognitive functions refer to all the processes and activities that occur in the brain, such as attention, memory, reasoning, problem-solving, decision-making, and language, which enable raw information acquired through the senses to be transformed into meaningful knowledge. This interdisciplinary field, known as Cognitive Science, investigates these mental processes and activities by combining different disciplines such as philosophy, psychology, linguistics, and computer science. It is necessary to establish specific neural connections in the brain for learning, teaching, and the expected outcomes resulting from these processes, in other words, for certain cognitive processes to take place (Antonenko, van Gog, & Paas, 2014).

Education as a social science deals with phenomena related to behaviors described with mental terms (e.g., understanding, comprehension, identity), while neuroscience as a biological science deals with physical phenomena described with bodily terms (e.g., white matter, synapses, hemodynamic response) (Varma, McCandliss, & Schwartz, 2008). The structural difference between these two disciplines is emphasized as an obstacle to the development of this new field called educational neuroscience, which emerges as a result of the interaction between neuroscience, psychology, and education (Devonshire & Dommert, 2010). Researchers in the field of educational neuroscience seek answers to questions such as how students learn and how learning changes the brain, and they are interested in translating the findings into meaningful and applicable instructional practices in the classroom (Howard-Jones et al., 2016). In summary, educational neuroscience is a new field that uses brain imaging technologies to inform the design of instructional processes as a way to support learning (De Corte, 2018). As can be seen from the literature, there is a significant group of critics who approach and criticize educational neuroscience with skepticism. The main criticism of educational neuroscience is based on the view that education and neuroscience are two separate worlds that cannot be brought together. The main argument put forward by those who hold this view is that neuroscience research has not yet demonstrated the expected impact on educational practices, in other words, the desired transformation has not been achieved in classroom applications. It is often cited that findings from neuroscience research, such as increased activity in the parietal and prefrontal regions of the brain during numerical operations, may not provide much guidance for a mathematics teacher in planning instructional activities (Sigman, Pena, Goldin, & Riberio, 2014). There is a significant number of educators who hold the view that educational neuroscience will have limited contribution to the field of education (Clement & Lovat, 2012).

Another argument put forth by those who claim that the contribution of neuroscience to the field of education is limited is that studies using brain imaging technologies are conducted in restricted laboratory environments and on isolated tasks. It is argued that the results of such studies may not be instructive for learning and teaching practices in real classroom environments with socio-cultural contexts. Additionally, it is emphasized that the use of brain imaging technologies in educational research has technical and

logistical challenges and requires both expensive equipment and expert support (Stern & Schneider, 2010). On the other hand, there are those who argue for a close collaboration between education and especially cognitive neuroscience, and propose that education adopts a biological-psychological-social perspective (Ceake & Cooper, 2003; De Smedt et al., 2010).

In recent years, with the rapid development of neuroscience research and its increased visibility in society, it has been observed that many misinterpretations, oversimplifications, and irrelevant generalizations are made regarding the findings of these studies in the field of education. These distortions, known as neuromyths, include the following most common ones: (1) we only use 10% of our brain; (2) listening to classical music, especially Mozart's compositions, increases IQ; (3) the first three years of life are crucial for the development of synaptic connections in the brain; (4) individuals learn better when they access information through preferred visual, auditory, or kinesthetic learning channels (styles); (5) individual differences among students are due to some individuals having a dominant right brain hemisphere, while others have a dominant left hemisphere; (6) according to Gardner's theory of multiple intelligences, individuals should be provided with education that is tailored to their specific type of intelligence (Alferink & Farmer-Dougan, 2010; Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2014; Fischer et al., 2010; Geake, 2008; Goswami, 2006; Pasquinelli, 2012, 2013).

### 1.1. Aim of the study

The aim of this research is to determine the knowledge levels and misconceptions of prospective biology teachers regarding educational neuroscience, with the goal of increasing awareness in this field and emphasizing the importance of emphasizing educational neuroscience in teacher training programs. It is of great importance for teacher candidates to possess accurate and up-to-date knowledge, develop a healthy understanding of brain functioning and learning processes, guide their students with effective teaching strategies, and create an educational environment free from myths. Additionally, this research focuses on examining the opinions of prospective biology teachers studying at a state university in Turkey regarding their understanding of brain functioning in the context of educational neuroscience. The research question is as follows:

- 1- In which areas do prospective biology teachers focus on their knowledge levels and misconceptions regarding educational neuroscience?

### 1.2. The importance of the study

The focus of the research is the necessity for prospective biology teachers to convey educational content about learning and the brain and to guide their students towards sustainable learning. A recent study has revealed that prospective biology teachers hold misconceptions about learning and the brain, which are largely characterized by "neuromyths," even though they have completed neuroscientific coursework (Grospletsch & Mayer, 2018). Often, the findings of neuroscientific research (= correct base) turn into scientifically incorrect conclusions due to misunderstandings and exaggerations in teaching and learning. Examples of these include the existence of learning styles (lacking experimental evidence) or the idea that the left and right brain hemispheres generally function independently and need to be better connected (= Brain Gym) (Macdonald et al., 2017). Studies on the adoption of neuromyths by teachers of different subjects have been conducted in various countries such as the Netherlands, the United Kingdom (Dekker et al., 2012; Simmonds, 2014), Portugal (Rato, Abreu & Castro-Caldas, 2013), Greece (Deligiannidi & Howard-Jones, 2015), Switzerland (Tardif, Doudin, Meylan, 2015), Spain (Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016), China (Pei et al., 2015), Turkey (Karakus et al., 2015; Gülsün & Köseoğlu, 2020; Mercan, Tibi, Altun & Köseoğlu, 2022; Mercan, Altun Köseoğlu, 2023), Australia (Bellert & Graham, 2013), Latin America (Bartoszeck & Bartoszeck, 2012), United States (Lethaby & Harries, 2016), and Canada (Macdonald et al., 2017). Howard-Jones et al. (2009), Fuentes & Risso (2015), Dündar & Gündüz (2016), Düvel et al. (2017),

Canbulat & Kiriktas (2017), Kim & Sankey (2017), Papadatou-Pastou et al. (2017), and Grospietsch & Mayer (2018) provide evidence regarding the adoption of neuromyths by prospective teachers. Most studies have found that university students adopt many neuromyths, indicating the need for intervention. However, intervention studies have not yet been conducted. According to Papadatou-Pastou et al. (2017), studies should "evaluate prospective teachers' knowledge about neuroscience and their beliefs in neuromyths after studying neuroscience". As part of university studies, prospective biology teachers who received training in neuroscience content were found to adopt 11 neuromyths: the existence of learning styles, the effectiveness of Brain Gym, the idea of information being stored in specific locations (hard drive), learning differences based on the use of different hemispheres, the optimal learning age being before the age of 3, logic in the left hemisphere/creativity in the right hemisphere, critical periods in childhood, using only 10% of our brain, learning during sleep, blocked learning being superior to spaced learning, and the genetic determination of the number of cells determining learning (Dekker et al., 2012). They also hinder teachers and students from allocating these resources to more effective theories and methods (e.g., teaching learning strategies). Grospietsch and Mayer (2018) did not find any differences in the adoption of neuromyths among first-semester students, advanced students, and postgraduate teacher candidates. Furthermore, the study demonstrates that neuromyths persist as misconceptions despite the presence of better scientific concepts. This indicates that even prospective biology teachers are unable to successfully transform their misconceptions about learning and the brain into scientific concepts during their university teacher education. Therefore, the previous literature on neuromyths has advocated for further integration of neuroscience into teacher education (Howard-Jones, 2014), but this does not appear to be sufficient for rectifying prospective teachers' misconceptions about learning and the brain. As neuroscience knowledge continues to advance, research in the relevant literature has shown that there is a widespread prevalence of misconceptions and myths based on brain functioning in educational practices. These myths can lead to misguidance and misinformation among teacher candidates and educators, resulting in the misuse of resources and neglect of effective teaching strategies.

This research offers a perspective on identifying the misconceptions of teacher candidates regarding educational neuroscience and understanding the reasons and effects behind these misconceptions. The findings can contribute to promoting more knowledge sharing in the education system regarding educational neuroscience, providing accurate information to teacher candidates, and incorporating educational neuroscience into teacher training programs.

## 2. METHOD

### 2.1. Research design

In this research, the qualitative research method of phenomenology was used. The phenomenon of this research is the opinions of prospective biology teachers regarding educational neuroscience, with the aim of understanding their understanding of brain functioning. The phenomenology design is described as the activity of giving meaning and explanation to various phenomena based on the essence and core of individuals' experiences (Yıldırım & Şimşek, 2018). The essence and core of experiences refer to the "commonalities in people's experiences" and understanding these commonalities is achieved through the phenomenology design by making conceptual inferences about what a phenomenon exactly means and looks like (Johnson & Christensen, 2004).

At the center of the phenomenology design is the concept of "phenomenon" or "phenomena," which refers to everything experienced within a lived experience. Perception, consciousness, thought, emotion, memory, language, and other topics are all encompassed within the concept of phenomenon. According to Vagle (2014), a phenomenon is related to how we relate ourselves to the world in our everyday experiences. Phenomenological research aims to understand and explain experiences and the firsthand experiences individuals have within these experiences. The fundamental purpose is to understand and interpret

experiences in the deepest and richest way possible. Therefore, in such studies, phenomena are approached not with an explanatory approach but with a descriptive approach. In this research, the phenomenology design was chosen to examine the opinions of prospective biology teachers studying at a state university in Turkey regarding their understanding of brain functioning in the context of educational neuroscience. The data obtained through the phenomenology design in this research serves as an important source for the in-depth analysis of qualitative research questions.

## 2.2. Participants

In this research, a convenience sampling method called purposive sampling was used to create the study group. Purposive sampling is a sampling technique used in studies where similar cases or groups are examined (Patton, 2002). In purposive sampling, it is expected that participants with common characteristics will be included in the research (Yıldırım and Şimşek, 2018). The common characteristic of the participants constituting the study group in this research is that they are biology teacher candidates. The study group consists of 16 participants determined using purposive sampling from prospective biology teachers studying at a state university in Turkey. The participants in the study group are indicated as P1, P2, P3, ..., P16. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

**Table 1.**

*Demographic characteristics of participants*

Demographic Characteristics		Frequency (f)
Gender	Male	5
	Female	11
Class	2 <sup>nd</sup> Class	8
	3 <sup>th</sup> Class	8
Participation in Educational Neuroscience Training	Training Attended	1
	Not Training Attended	15
Total		16

According to Table 1, the demographic characteristics of the participants constituting the study group are as follows: 5 are male, and 11 are female. In terms of grade levels, 8 participants are in the second year, and 8 participants are in the third year. In terms of participation in educational neuroscience training, 15 participants indicated that they did not attend, while 1 participant indicated that they attended. The participant coded as K16, who attended educational neuroscience training, stated that they frequently attended Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) symposiums. The reason for selecting participants from second and third-year students is that they are students who have taken fundamental courses related to biology education program and brain functioning.

## 2.3. Data Collection Instruments

Semi-structured interview questions were used as the data collection instrument in the research to explore the opinions of prospective biology teachers regarding their understanding of brain functioning in the context of educational neuroscience. To prepare the semi-structured interview questions, the literature was reviewed, and a draft interview form was created. The draft questions were presented to domain experts for their opinions. Expert feedback was sought to check the grammatical accuracy and comprehensibility of the questions. Based on the feedback received from experts, the semi-structured interview questions were revised. The interview form prepared includes 3 open-ended questions. In addition, at the beginning of the interview, there is 1 semi-structured probe question to obtain in-depth answers from the participants

within the context of their experiences. The questions included in the semi-structured interview form are provided below:

Probe Question: What does educational neuroscience mean to you?

Semi-Structured Interview Questions: Do you agree or disagree with the statement "Children behave more carelessly after consuming carbonated beverages and/or snacks (chocolate, chips, etc.)"? Explain your reasons.

Do you agree or disagree with the statement "Playing brain games on the computer improves our intelligence"? Explain your reasons. What is the source of your opinion? Where did you acquire this information?

Do you agree or disagree with the statement "Using technology while doing something we love reduces our threshold for boredom"? Explain your reasons. What is the source of your opinion? Where did you acquire this information?

#### 2.4. Data Analysis

Content analysis was used to analyze the data obtained in the research. Content analysis is a type of analysis that organizes similar concepts and themes to interpret the data (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Content analysis was performed using the qualitative data analysis program MAXQDA 2018 in conjunction with the analysis stages used by Thomas & Harden (2008). These stages are explained below:

**Coding of Findings:** In this stage, direct quotations or key concepts extracted from primary studies are coded by reading them line by line. After all the findings are coded, the second stage can be initiated.

**Development of Descriptive Themes:** In this stage, the obtained codes are compared based on their similarities and differences and grouped to form a hierarchical tree structure. Each group is assigned a theme name. Each theme is created to encompass the definitions and meanings of the grouped codes.

**Generation of Analytical Themes:** In this stage, while staying close to the findings of the primary studies in the process of developing themes, new interpretive structures and explanations are generated that go beyond the primary studies in the process of generating analytical themes. Going beyond the primary studies requires the use of descriptive themes obtained through inductive analysis to answer the temporarily suspended research questions. For this purpose, the descriptive themes are compared and discussed with other researchers to generate more abstract analytical themes.

**Ensuring Credibility and Consistency:** The most important factor in considering a qualitative research as a scientific study is credibility and consistency. Therefore, ensuring the credibility and consistency of the research is essential.

Through content analysis, themes were identified, codes were extracted, and a content analysis suitable for qualitative research was attempted, and findings were presented. The obtained data were analyzed by identifying themes and subthemes in line with the objectives of the study.

To ensure the consistency of data analysis in the research, the data were also analyzed by another domain expert apart from the researcher, and efforts were made to reach consensus. Miles and Huberman's (1994) consistency formula was used to calculate consensus. The formula is provided below:

$$\text{Reliability} = [\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})] \times 100$$
$$= [112 / (112+12)] \times 100 = [112/124] \times 100 = 0.903$$

As a result of the analysis, a consensus of 90% was reached between the researcher and the domain expert. Miles and Huberman (1994) state that research results with a consistency of 70% or higher are considered to be highly consistent.

In the research, data were collected through individual interviews conducted in the meeting room of the Department of Biology Education at a state university in Turkey. Accordingly, face-to-face interviews were conducted with the participants at a convenient time between October 15, 2022, and November 15, 2022. The duration of individual interviews ranged from 10 to 13 minutes. The resulting data set, obtained by transcribing the interviews, is 32 pages long.

## 2.5. Ethical approval

The researcher states that they have shown the necessary sensitivity and adhered to scientific ethical principles throughout the entire process, from planning to implementation and reporting of the study.

During the research process, the data obtained with the permission of the participants were utilized, and off-record interviews and assessments were excluded from the scope of the research and not included in any way. The data obtained from the participants were limited to the scope of the subject. Participants were not asked unrelated questions. The process of conducting interviews, analyzing data, and reporting was carried out by the researcher.

Ethical committee= Hacettepe University, Institute of Information Sciences, Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval = 28.03.2023

The number of ethical approvals= E-35853172-000-00002802185

## 3. FINDINGS

In this section of the study, the findings obtained from individual interviews conducted with prospective biology teachers who constituted the study group were analyzed under categories. These categories can be seen in Table 2.

**Table 2.**

Categories of Participant Views

Categories of Participant Views	Categories
	Educational Neuroscience Concept
	Relationship Between Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices
	Educational Neuroscience and Playing Brain Games
	Educational Neuroscience and Using Technology in Preferred Tasks

As seen in Table 2, the categories related to participant views have been presented in order. These categories consist of Educational Neuroscience Concept, Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices Relation, Educational Neuroscience and Playing Brain Games, and Educational Neuroscience and Using Technology in Preferred Tasks:

### 3.1. Educational neuroscience concept

The participants' views on the concept of educational neuroscience are presented in Table 3.



**Table 3.**  
*Participants' Views on the Educational Neuroscience Concept*

Category	Themes	Frequency (f)
Educational Neuroscience Concept	The Impact of Learned Information on the Brain	2
	Structure and Functioning of Neurons	5
	Structure and Functioning of the Body	1
	Psychological Effects	1
	Nervous System	5
	Structure and Functioning of the Brain	4
	Brain Education	1
	Educational Dimension of the Nervous System	2

As seen in Table 3, the participants' views on the concept of educational neuroscience are categorized as: The Impact of Learned Information on the Brain (2), Structure and Functioning of Neurons (5), Structure and Functioning of the Body (1), Psychological Effects (1), Nervous System (5), Structure and Functioning of the Brain (4), Brain Education (1), and Educational Dimension of the Nervous System (2). Some examples of participant responses related to these themes are provided below:

*"I haven't researched much, but it could be about the impact of learned information on the brain, the changes it creates in the brain, it could be about the transmission of neurons, how the interactions between neurons occur, what kind of changes happen."* (The Impact of Learned Information on the Brain; Structure and Functioning of Neurons) (P1)

*"Our body consists of nerves, it might explain the functioning of these nerves, its contribution to us, the functioning of the body, its effects on our body movements and psychologically."* (Structure and Functioning of the Body; Psychological Effects) (P2)

*"It might include information about the structure and functioning of the nervous system, it could be a broader aspect of the nervous system."* (Nervous System; Structure and Functioning of the Brain) (P3)

*"I think it could be about brain education. It could be about nerves, their functioning, and their relation to the brain."* (Brain Education; Structure and Functioning of Neurons) (P4)

*"Neuroscience is a discipline that studies neurons and the nervous system. It also examines nervous system disorders. Educational neuroscience is about teaching neuroscience, the educational aspect of it."* (Educational Dimension of the Nervous System) (P5)

### 3.2. Educational and unhealthy food choices

The participants' views on the relationship between educational neuroscience and unhealthy food choices are presented in Table 4.

Table 4.

Participants' Views on Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices

Category	Themes	Frequency (f)	
Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices	Those Who Believe There Is No Relationship Between Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices	Motivation	1
		Reward	1
		Individual Characteristics	2
		Physiological Effects	1
		Psychological Effects	1
		Individual Behaviors	2
		Individuals' Experiences	7
		Experiences of Reference Groups	1
		Visual Media	1
		Lessons	1
Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices	Those Who Believe There Is a Relationship Between Educational Neuroscience and Unhealthy Food Choices	Irregular Lifestyle	1
		Individual Behaviors	8
		Individual Experiences	5
		Popular Science Websites	2
		Social Media	3
		Educational Field of Study	1

As seen in Table 4, the participants' views on the relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences have been categorized as follows: those who believe there is no relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences (8) and their sources of opinion (10), and those who believe there is a relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences (9) and their sources of opinion (10).

The category of those who believe there is no relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences (8) has been categorized into Motivation (1), Reward (1), Individual Characteristics (2), Physiological Effects (1), Psychological Effects (1), and Individual Behaviors (2). Here are some examples of participant responses related to these themes:

"I personally think that eating junk food motivates me when I do something, because I enjoy it. It becomes a motivating factor for me. When I think about children, I used to be a volleyball coach, and when we told the children that we would get them chocolate after the training, they became more motivated. When I think about it as a reward, I can consider it as a motivating factor. I haven't read any sources on this topic, but if I think about it as a reward, I wouldn't think that they would behave carelessly, so I don't agree with this view." (Effect of Motivation; Reward) (P1)

"I don't think that behaviors are related to drinks or food. I don't think that hyperactivity in children develops based on their nutrition. For example, I wasn't a naughty child, nor was I irregular, but my sibling, who consumed more junk food than me, is not naughty either, he is well-behaved." (Individual Characteristics) (P3)

"I don't think that these types of foods have a direct impact on behaviors. They may have more of a physiological effect; I don't think they directly affect us psychologically. Junk food may have a

*physiological effect on physical appearance, but in terms of behavior, which includes psychology, I don't think that food has an impact.” (Physiological Effects; Psychological Effects) (P4)*

*“Because children don't have consciousness, if they consume too many unhealthy foods carelessly, there is a higher chance of being careless. I believe that our nutrition has an impact on our behavior.” (Individual Behaviors) (P5)*

The category of Opinion Source (10) has been categorized into Individual Experiences (7), Reference Group Experiences (1), Media (1), and Lessons (1). Here are some examples of participant responses related to these themes:

*“I haven't read any sources on this topic, but if I think about it based on my own experiences...” (Individual Experiences) (P1)*

*“I can't give you a definite source, but in daily life, we come across such information. For example, when we drink milk or eat yogurt and feel sleepy afterward, it can be an example of this. We often encounter this kind of information in daily life, but we don't verify its accuracy. Most of it is hearsay. These kinds of conversations often come up at home while watching TV. We had a discussion about food and obesity in class.” (Individual Experiences; Reference Group Experiences; Visual Media; Lessons) (P5)*

The category of those who believe there is a relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences (9) has been categorized into Irregular Lifestyle (1) and Individual Behaviors (8). Here are some examples of participant responses related to these themes:

*“I have read a lot of things about how if we don't pay attention to children's nutrition and health at an early age, it will be bad for them in later years, and if a healthy eating awareness is not instilled in early ages, their lives will be irregular. But I can't provide a specific source, but I have seen and read many things about it.” (Irregular Lifestyle) (P2)*

*“I think that unhealthy food and nutrition can have an impact on behavior. These types of foods are harmful because they can lead to obesity, and I think they can also have an impact on behavior.” (Individual Behaviors) (P6)*

*“Too much sugar can cause focus problems in children, which can lead to more carelessness.” (Individual Behaviors) (P9)*

The category of Opinion Source (10) has been categorized into Individual Experiences (5), Popular Science Websites (2), and Social Media (3). Here are some examples of participant responses related to these themes:

*“I may have come across such information from various sources in bits and pieces. I may have encountered it on Evrim Ağacı [a popular science website], and I also follow many scientific pages on social media. I have read a few studies on this topic, but I can't remember where or when I read them.” (Popular Science Websites; Social Media) (P2)*

*“I have never read any articles on this topic, but if I think based on my siblings' experiences, my sibling consumes a lot of junk food and is very naughty. My sibling is very active and hyperactive. However, I haven't read anything related to this. I haven't come across any scientific content.” (Individual Experiences) (P6)*

*“I am a biology education student, and during my education, I learned that we should use natural options, but I don't have a specific source. However, based on my education, I came to this conclusion.” (Educational Field of Study) (P10)*

### 3.3. Educational neuroscience and playing brain games

The participants' views on playing brain games with educational neuroscience are provided in Table 5.

**Table 5.**

*Participants' Views on Playing Brain Games with Educational Neuroscience*

Category	Themes	Frequency (f)		
Playing Brain Games with Educational Neuroscience	Relationship between Playing Brain Games with Educational Neuroscience and Development of Intelligence Skills	Development of Cognitive Skills	10	
		Improving Brain Functions	4	
	Source of opinion	Written Media	1	
		Internet Websites	2	
		Visual Media	1	
		Documentaries	1	
		Reference Group	1	
		Experiences	1	
		Social Media	3	
	Personal Experiences	5		
	Both those who believe there is a relationship and those who don't believe	Mediating Role Effect on Intelligence Development	Internet Websites	1
			Personal Experiences	1
		Individual Characteristics	2	
	Those who believe there is no relationship between Educational Neuroscience and Playing Brain Games:	Experience	Personal Experiences	1
Personal Experiences			2	

As seen in Table 5, participants' views regarding the playing of educational neuroscience and brain games are categorized as follows: Those who believe there is a relationship between Educational Neuroscience and Playing Brain Games (14), Source of Opinion (10); Those who believe it is both related and unrelated (2), Source of Opinion (2); Those who believe there is no relationship between Educational Neuroscience and Playing Brain Games (3), Source of Opinion (2).

The category of Those who believe there is a relationship between Educational Neuroscience and Playing Brain Games (14) is further categorized as follows: Development of Cognitive Skills (10) and Improving of Brain Functions (4). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"If there is a high-quality source and it is played, its effect can be observed. I believe that brain games we generally know such as Sudoku and puzzles contribute to cognitive development."*  
(Development of Cognitive Skills) (P1)

*"Playing brain games on the computer allows us to practice rather than improve our intelligence directly. Those practices may indirectly enhance our intelligence over time."* (Development of Cognitive Skills) (P2)

*"Playing brain games on the computer may help reduce our reaction time when faced with a problem. If we are solving a problem for a longer time, playing brain games might help solve it in a shorter time, but I don't think it can develop intelligence from scratch. We can say it enhances existing intelligence."* (Improving of Brain Functions) (P4)

*"We cannot say that playing a computer game suddenly increases our ability to solve math problems, but I think there may be different effects."* (Improving of Brain Functions) (P7)

The category of Source of Opinion (10) is further categorized as follows: Personal Experiences of Individuals (7), Experiences of Reference Groups (1), Media (1), and Course (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"I think I read such an article on one of the pages of the newspaper, it must be Habertürk. It mentioned that brain games are played in schools in the UK, but I don't know how true it is because I didn't investigate its accuracy. However, I only read the article stating that brain games are being played. Such information also circulates on the internet, but it depends on the type of game and its source."* (Written Media; Internet Websites) (P1)

*"When I watch documentaries on channels like National Geographic or TLC on television."* (Visual Media; Documentary) (P2)

*"I haven't read any scientific content on this topic or come across any, but based on my surroundings, some of my friends play a lot of brain games, and I can say that their intelligence is higher than mine and they are more practical-minded."* (Experiences of Reference Groups) (P3)

*"I come across these kinds of short articles frequently while doing research on different topics and on social media."* (Social Media) (P6)

*"This idea is entirely my personal opinion. I haven't come across any scientific content, but in a documentary called 'Mind Games' that I watched, experiments were conducted by playing such games. Maybe I can say that based on that documentary, which was shown on the National Geographic channel. I love documentaries and watch them often. Regardless of the topic, I usually enjoy watching documentaries on biology."* (Personal Experiences of Individuals; Documentary) (P7)

The category of Both Related and Unrelated (2) is further categorized as the Role of Mediating Role Effect on Intelligence Development (2). Below are some examples of participant responses related to this theme:

*"In the developmental period, which is the period of intense brain plasticity, i.e., childhood, development, adolescence, I think playing brain games that promote neural connections may have a role in cognitive development. However, I still believe that its effect is small and I may not think it has a significant impact. I can say that it might increase it to a considerable extent."* (Mediating Role Effect on Intelligence Development) (P11)

The category of Source of Opinion (2) is further categorized as follows: Personal Experiences of Individuals (1) and Internet Websites (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"I read that playing games that improve intelligence or strengthen memory during the developmental period stimulates neural connections and helps increase memory and think quickly. I read that article about 3-4 years ago, also in a foreign source, but I don't remember. However, it was an article with a source."* (Internet Website) (P11)

The category of Those who believe there is no relationship between Educational Neuroscience and Playing Brain Games (3) is further categorized as follows: Individual Characteristics (2) and Experience (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"Nowadays, children grow up in front of screens, their interest in physical objects is much less compared to something on the screen, they show much more interest in screens. However, I don't think that playing a game on the screen would develop their intelligence. Because I think intelligence can develop through interaction, experience, and physical touch."* (Individual Characteristics; Experience) (P13)

The category of Source of Opinion (2) is further categorized as follows: Personal Experiences of Individuals (2). Below are some examples of participant responses related to this theme:

*"I have no scientific source or study that I can refer to. It's entirely my own interpretation."* (Personal Experiences of Individuals) (P13)

### 3.4. Educational neuroscience and using technology in preferred tasks

Table 6 presents the views of the participants who constitute the study group regarding the use of technology in the production of preferred jobs with educational neuroscience.

**Table 6.**

*Participants' Views on the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs with Educational Neuroscience*

Category	Themes	Frequency (f)	
Use of Technology in the Production of Preferred Jobs with Educational Neuroscience	Those who believe there is relationship between the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs and Educational Neuroscience	Support for Learning	6
		Motivation for Preferred Job	3
		Efficient Time Management	1
	Source of Opinion	Personal Experiences of Individuals	7
		Web 2.0 Tools	1
		Written Text	1
		Those who believe there is no relationship between the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs and Educational Neuroscience	Motivation for Preferred Job
	Source of Opinion	Visual Problem-Solving Skills	1
		Intervention Effect on Cognitive Skills	1
		Personal Experiences of Individuals	6
Professional Experience		1	

As seen in Table 6, participants' views on the use of technology in the production of preferred jobs with educational neuroscience are categorized as follows: Those who believe there is a relationship between the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs and Educational Neuroscience (10), Source of Opinion (9); Those who believe there is no relationship between the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs and Educational Neuroscience (7), and Source of Opinion (7).

The category of Those who believe there is a relationship between the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs and Educational Neuroscience (10) is further categorized as follows: Support for Learning (6), Motivation for Preferred Job (3), and Efficient Time Management (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"When I read the lecture notes of a course, there can be unfamiliar words or things that I can't visualize. After conducting research on the internet to fill in my missing knowledge, I can continue my work in the same way. Therefore, when a technological device is involved in the work, when we use technology, I can better understand and visualize some information, and then understand it better and continue my work."* (Support for Learning) (P1)

*"If we are doing a job that we love, no matter what we use, I don't think technology usage will negatively affect our enjoyment. I don't think boredom is related to technology because it is being used at that time, whether we use it or not does not have a positive or negative effect on our boredom."* (Motivation for Preferred Job) (P3)

*"Playing brain games on the computer may help reduce our reaction time when faced with a problem. If we are solving a problem for a longer time, playing brain games might help solve it in a shorter time, but I don't think it can develop intelligence from scratch. We can say it enhances existing intelligence."* (Enhancement of Brain Functions) (P4)

*"When doing a job we love, using technology may reduce the time we spend on it and lower our threshold for getting bored."* (Efficient Time Management) (P6)

The category of Source of Opinion (9) is further categorized as follows: Personal Experiences of Individuals (7), Web 2.0 Tools (1), and Written Text (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"I haven't researched much on this topic, but if I were to give an example based on my own experiences and observations"* (Personal Experiences of Individuals) (P1)

*"I usually follow Khan Academy and YouTube academically. However, I haven't come across a study on this subject."* (Web 2.0 Tools) (P4)

*"I haven't come across any scientific content on this. However, I might have read it in passing from experiments mentioned in paragraphs."* (Written Text) (P15)

The category of Those who believe there is no relationship between the Use of Technology in the Production of Preferred Jobs and Educational Neuroscience (7) is further categorized as follows: Motivation for Preferred Job (5), Visual Problem-Solving Skills (1), and Intervention Effect on Cognitive Skills (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"If I am already doing a job that I love, whether I use technology or not, it will not affect my boredom. Using technology when doing a job that I don't like may prevent boredom, but I don't think it will have an impact on a job that I love."* (Motivation for Preferred Job) (P2)

*"I still use a dictionary. Playing chess on the computer or on the table is very different. Technology may work in terms of preventing boredom."* (Motivation for Preferred Job) (P8)

*"If a person has high visual intelligence and uses the technological device to support their visual intelligence, it may reduce their boredom level. Therefore, it may not lower our threshold but instead increase it."* (Visual Problem-Solving Skills) (P11)

*"With more visual stimuli, we can gather our attention more easily. In our principles and methods of instruction class, our teacher mentioned that the more monotonous the learning environment is, the more students' concentration level decreases. It was mentioned that the more different stimuli there are, the higher our level of attention will be."* (Intervention Effect on Cognitive Skills) (P16)

The category of Source of Opinion (7) is further categorized as follows: Personal Experiences of Individuals (6) and Professional Experience (1). Below are some examples of participant responses related to these themes:

*"I have no scientific source or study that I can refer to. It's entirely my own interpretation."* (Personal Experiences of Individuals) (P13)

*"From my undergraduate teacher."* (Professional Experience) (P16)

#### 4. DISCUSSION and RESULTS

This study aims to examine the views of prospective biology teachers on educational neuroscience. It is important to support the findings with the relevant literature to contribute to previous studies in the field and discuss the results of the research in a more comprehensive framework. Based on the findings of this study, the following are discussed below, taking into account the relevant literature:

Findings under the category of "Concept of Educational Neuroscience" include the participants' views on the concept of educational neuroscience. The participants focused on the impact of acquired knowledge on the structure and functioning of the brain. These findings indicate that educational neuroscience supports brain-based approaches in learning processes. Studies have also examined the impact of educational neuroscience on learning processes. For example, Goswami (2006) emphasized that educational neuroscience can help optimize learning and teaching strategies. Similarly, Carey (2014) stated that educational neuroscience could play a significant role in understanding the brain-based mechanisms in learning processes. These studies highlight the potential contribution of educational neuroscience to learning processes. Regarding the concept of educational neuroscience, participants' views were analyzed under various sub-themes. Participants focused on topics such as the impact of acquired knowledge on the brain, the structure and functioning of neurons, the structure and functioning of the body, the nervous system, and brain structure and functioning. These findings indicate that the concept of educational neuroscience focuses on the neural processes that underlie learning processes. Similarly, a review by Howard-Jones (2014) discusses how educational neuroscience can be used to make learning and teaching strategies more effective. The research highlights the connection between understanding the brain mechanisms underlying learning processes and transferring this knowledge to pedagogical practices.

Findings under the category of "Relationship between Educational Neuroscience and Unhealthy Food Preferences" reflect the participants' views on the relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences. The findings show that there are different views among the participants in this regard. Similarly, studies on this topic have yielded various results. For instance, Burrows et al. (2019) stated that dietary habits can affect cognitive development and unhealthy food consumption can have negative effects on cognitive functions. However, another study by Pasquinelli (2012) revealed that the effects of epigenetic mechanisms on unhealthy food preferences are more complex. These variations indicate that participants consider various factors while discussing the relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences. Another important issue is the relationship between educational neuroscience and unhealthy food preferences. Some participants believe that unhealthy food



preferences are associated with factors such as motivation, reward, and individual characteristics (Pasquinelli, 2012), while others have rejected this relationship (Bowers, 2016). These differences indicate the need for further research on unhealthy food preferences and their behavioral effects in educational neuroscience. A study by Carey (2014) examines the effects of dietary habits on brain functions and, consequently, their potential effects on learning and behavior.

Findings under the category of "Playing Brain Games and Cognitive Skills" reflect the participants' views on the effects of playing brain games with educational neuroscience. Some participants believe that brain games contribute to the development of cognitive skills, while others question this relationship. Research on this topic has shown that brain games can enhance cognitive functions such as attention, memory, and problem-solving. For example, Green and Bavelier (2012) found that video games can improve attention control and increase memory capacity. However, more research is needed to understand the effects of brain games more comprehensively. A review by Bavelier, Green, and Dye (2010) revealed that video games are only effective for specific cognitive skills, and their impact on general intelligence is uncertain. These conflicting findings indicate the need for further research to better understand the relationship between educational neuroscience and brain games. The relationship between educational neuroscience and brain games is also a controversial issue. While some participants believe that brain games contribute to the development of cognitive skills (Galli & Zayas, 2019), others question this relationship (Varma, McCandliss & Schwartz, 2008). Research in this area suggests that brain games can enhance cognitive skills but more studies are needed to explore how this effect can be integrated into general learning and educational processes. For example, a review by Goswami (2006) addresses the relationship between the development of cognitive skills and learning.

Findings under the category of "Technology Use in Preferred Tasks and Educational Neuroscience" reflect the participants' views on the relationship between using technology in preferred tasks and educational neuroscience. The participants mentioned that using technology in preferred tasks supports learning, provides motivation, and facilitates efficient time management. These views align with the literature supporting the role of technology in education. The concepts of "digital natives" and "digital immigrants" introduced by Prensky (2001) emphasize that the new generation of students is more familiar with technology, and technology can be used as an effective tool in education. A meta-analysis by Sitzmann (2011) found that computer-based simulation games can support instructional activities and enhance learning. These studies highlight the need for further research on the potential relationship between educational neuroscience and technology use.

In conclusion, this study examines the views of prospective biology teachers on educational neuroscience and is supported by scientific studies in the literature. The findings indicate that educational neuroscience can support brain-based approaches in learning processes and can be associated with topics such as unhealthy food preferences, playing brain games, and technology use. However, further research is needed in these areas. Future studies will help us better understand how educational neuroscience can be integrated into educational processes, how it can be used to promote healthy eating habits, how the effects of brain games can be optimized, and how technology can support learning experiences. Finally, the relationship between technology use in preferred tasks and educational neuroscience is also a debatable topic. Participants mentioned that using technology in preferred tasks can support learning, provide motivation, and facilitate efficient time management. Research in this area examines the role of educational technologies and discusses how they can be integrated into pedagogical approaches (Howard-Jones, 2014). A study by Bowers (2016) addresses how educational technologies can be integrated and how they can impact student achievement.

Based on the findings of this study and the existing literature, the following recommendations are proposed for further research in the field of educational neuroscience:

Educational neuroscience and education integration: More research should be conducted to better understand the relationship between educational neuroscience and educational processes. Understanding how learning and teaching strategies are related to brain functioning can help create more effective and efficient learning environments. Studies should explore how educational neuroscience can be integrated into educational programs, included in teacher training processes, and reflected in classroom practices.

Healthy eating and educational neuroscience: The findings suggest a potential relationship between unhealthy food preferences and educational neuroscience. Further comprehensive studies are needed to understand the impact of dietary habits on learning and cognitive functions. Additionally, research should focus on how educational neuroscience can be used to promote healthy eating habits and examine the effects of nutrition education on brain health.

Brain games and cognitive skills: More research is needed to better understand the effects of brain games on cognitive skills. While participants had diverse views, some studies have shown that brain games can contribute to the development of attention, memory, and problem-solving skills. Advanced studies should investigate which types of games are more effective for specific populations and in different learning contexts to optimize the impact of brain games.

Technology and educational neuroscience: The role of technology in education is rapidly expanding. More research should be conducted on how educational neuroscience can be integrated with technology use and how it can support learning experiences. Studies should explore the use of interactive simulations, virtual reality, artificial intelligence, and other technology-based tools in learning processes, their impact on learning outcomes, and their effect on student motivation. It is important for teachers to keep their knowledge of educational neuroscience up to date and learn how to integrate this knowledge into classroom practices. Teacher education programs should include foundational knowledge on educational neuroscience and teach teachers how to utilize this knowledge. Additionally, teachers should be encouraged to follow educational neuroscience research and stay informed about the latest developments.

These recommendations aim to advance research in the field of educational neuroscience and enhance learning processes. Further research and implementation can contribute to the integration of educational neuroscience into pedagogical approaches and improve students' learning experiences.

## Reference

- Alferink, I., & Farmer-Dougan, V. (2010). Teachers' use of neuroeducation in the classroom. *Mind, Brain, and Education*, 4(1), 2-15.
- Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37-42.
- Antonenko, P. D., van Gog, T., & Paas, F. (2014). Instructional methods in cognitive load research: A call for integration. *Educational Psychology Review*, 26(3), 227-244.
- Baker, D., Salinas, P. C., & Eslinger, P. J. (2012). Learning and memory. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 4(6), a007710.
- Bavelier, D., Green, C. S., & Dye, M. W. (2010). Children, wired: for better and for worse. *Neuron*, 67(5), 692-701.
- Beauchamp, M. H., & Beauchamp, C. L. (2013). The nature of mind: A case for sociocultural approaches. *Mind, Brain, and Education*, 7(1), 5-15.
- Blanchette-Sarrasin, J., Riopel, M., & Masson, S. (2019). Beliefs about the brain: Misconceptions or tools for science education? *Science & Education*, 28(1-2), 79-100.
- Bowers, J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), 600-612.
- Burrows, T., Kay-Lambkin, F., Pursey, K., Skinner, J., & Dayas, C. (2019). Food addiction, binge eating disorder, and obesity: Is there a relationship? *Behavioral Sciences*, 9(1), 17.
- Carey, B. (2014). *How we learn: The surprising truth about when, where, and why it happens*. Random House.
- Ceake, I., & Cooper, R. (2003). A case for cognitive science in the English National Curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 366-378.
- De Corte, E. (2018). Why neurosciences should be integrated into learning and instruction research and how this could be done. *Learning and Instruction*, 58, 126-133.
- De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K., Verschaffel, L., Boets, B., & Ghesquière, P. (2010). Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study from first grade to second grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 1-19.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429.
- Deligiannidi, K., & Howard-Jones, P. A. (2015). The neuroscience literacy of trainee teachers. *The International Journal of Science Education*, 37(10), 1590-1614.
- Devonshire, I. M., & Dommett, E. J. (2010). *Neuroscience: Exploring the brain*. Oxford University Press.
- Dubinsky, J. M. (2010). Biological foundations and learning mechanisms. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education* (pp. 3-12). Springer.
- Dubinsky, J. M., Roehrig, G. H., & Varma, S. (2013). Infusing neuroscience into teacher professional development. In R. F. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 513-517). Springer.
- Ferrari, M. (2011). The neuroscience of education: An introductory view. *Mind, Brain, and Education*, 5(1), 1-2.

- Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadillo, M. A. (2016). A cross-cultural study of the belief in learning styles: The case of Spanish and Anglo-Saxon students. *Frontiers in Psychology, 7*, 772.
- Fischer, K. W., Daniel, D. B., Immordino-Yang, M. H., Stern, E., Battro, A., & Koizumi, H. (2010). Why mind, brain, and education? Why now? *Mind, Brain, and Education, 4*(1), 1.
- Galli, S. J., & Zayas, V. (2019). Applying neuroscience to educational practice: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 10*, 225.
- Gazzaniga, M. S. (2000). Neural organization and cognitive neuroscience. *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind, 2*, 61-81.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research, 50*(2), 123-133.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience, 7*(5), 406-413.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience, 7*(5), 406-413.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology, 22*(6), R197-R206.
- Grospietsch, G., & Mayer, R. E. (2018). Misconceptions about neuroscience in education: A systematic review. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 433-454.
- Gülsün, Y., & Köseoğlu, P. (2020). Biyoloji öğretmenlerinin beyin işlevlerine ilişkin nöromitlerinin ve doğru bilgilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 303-316.
- Hovvard-Jones, P., Jones, P. H., Ansari, D., & Knowland, V. (2016). *The role of neuroscience in education: How educational neuroscience can inform education policy*. The Royal Society.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*(12), 817-824.
- Jacobs, B., Schall, M., & Scheibel, A. B. (1993). A quantitative dendritic analysis of Wernicke's area in humans. II. Gender, hemispheric, and environmental factors. *The Journal of Comparative Neurology, 327*(1), 97-111.
- Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Karakus, O., Howard-Jones, P. A., & Jay, T. (2015). Cross-cultural differences in student and teacher perceptions of brain-based learning. *International Journal of Science Education, 37*(2), 222-240.
- Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., & McGrath, L. M. (2017). Dispelling the myth: Training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. *Frontiers in Psychology, 8*, 1314.
- Mercan, G., Altun, A., & Köseoğlu, P. (2023). Öğretmen adaylarının beyin işlevlerine ilişkin doğru bilinen yanlışlarının/nöromitlerinin belirlenmesi: Hacettepe Üniversitesi örnekleme. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 1-16.
- Mercan, G., Tibi, M.H., Altun, A., & Köseoğlu, P. (2022). A Comparative Study about High School Teachers' Neuromyths in Turkey and Israel. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 4*(2), 98-108.

- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pasquinelli, E. (2012). Neuroeducation: A critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5(2), 105-117.
- Pasquinelli, E. (2013). Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain, and Education*, 7(1), 3-14.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pei, X., Howard-Jones, P., Zhang, S., & Liu, X. (2015). Teachers' conceptions of learning and their putative neuroscience correlates: Validation of an extended version of the questionnaire on pedagogical content knowledge of brain-based education. *Frontiers in Psychology*, 6, 95.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Purdy, N. (2008). From neuromythology to neurofactology: Are there implications for the classroom? *The Irish Journal of Psychology*, 29(1-2), 19-31.
- Rato, J., Abreu, A. M., & Castro-Caldas, A. (2013). Misconceptions about the brain: A study of teachers' misconceptions about neuroscience and their implications for the classroom. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(4), 528-548.
- Sigman, M., Peña, M., Goldin, A. P., & Riberio, S. (2014). Neuroscience and education: Prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, 17(4), 497-502.
- Simmonds, C., & Roche, J. (2014). Becoming a neuromyth buster. *Frontiers in Psychology*, 5, 1085.
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489-528.
- Stern, E., & Schneider, B. A. (2010). Using neuroimaging to individualize treatment for students with reading difficulties. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 58-64.
- Tandon, B., & Singh, R. (2016). Educational neuroscience: Promoting translational research in education. In *Educational Neuroscience* (pp. 31-47). Springer.
- Tardif, E., Doudin, P. A., & Meylan, N. (2015). Neuromyths and education: An online survey among teachers. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 50-59.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8 (45), 1-10.
- Thomas, M. S. C., Ansari, D., & Knowland, V. C. P. (2018). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 423-442.
- Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.
- van Dijk, T. A., & Lane, P. (2018). *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*. Cambridge University Press.
- Varma, S., McCandliss, B. D., & Schwartz, D. L. (2008). Scientific and pragmatic challenges for bridging education and neuroscience. *Educational Researcher*, 37(3), 140-152.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Son yıllarda, nörobilim ve eğitim arasındaki etkileşimi inceleyen yeni bir alan olan eğitim nörobilimi önem kazanmıştır. Bu alan, beyin işleyişini ve öğrenme süreçlerini anlamak için nörobilim araştırmalarından yararlanmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Biyoloji öğretmen adayları, biyoloji eğitiminin temel taşıdır ve öğrencilere biyoloji konularını anlatmanın yanı sıra onları öğrenmeye yönlendirmek ve etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamak gibi önemli bir rol üstlenirler. Bu nedenle, biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimine ilişkin bilgi ve anlayışları, öğrenme süreçlerini etkileyen faktörleri anlamada ve öğretim stratejilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimi perspektifinden beyin işlevlerini anlama düzeylerini ve yanılgılarını incelemektir. Araştırma biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimi hakkındaki bilgi ve anlayışlarını belirlemeyi ve bu alanda farkındalığı artırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının beyin işleyişi hakkındaki yanılgıları ve bu yanılgıların nedenleri ve etkileri konusunda anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının eğitim nörobilimi perspektifinden beyin işlevlerini doğru bir şekilde anlamalarını ve yanılgılarından arınmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitim nörobilimi, öğrenme süreçlerini etkileyen faktörleri anlamada ve etkili öğretim stratejileri geliştirmede büyük bir potansiyele sahiptir. Bu çalışmanın bulguları, biyoloji öğretmen adaylarına doğru ve güncel bilgi sağlama, beyin işleyişini anlama konusunda farkındalığı artırma ve eğitim nörobilimini öğretmen eğitim programlarına daha iyi entegre etme çabalarını destekleyebilir. Ayrıca, bu araştırma, eğitim nörobilimi alanında daha fazla çalışma ve bilgi birikimine katkıda bulunarak, öğretmen adaylarının beyin işleyişlerine yönelik kavram yanılgılarını azaltmaya yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

### 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu araştırmanın olgusu biyoloji öğretmen adaylarının beyin işlevlerini anlamlandırmak amacıyla sahip oldukları eğitsel sinirbilime yönelik görüşleridir. Araştırmada olgubilim deseni, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarının beyin işlevlerini anlamlandırmak amacıyla sahip oldukları eğitsel sinirbilime yönelik görüşlerinin ele alınması amacıyla seçilmiştir. Araştırmada olgubilim deseni ile elde edilen veriler, nitel araştırma sorularının derinlemesine analizinde önemli bir kaynaktır.

Araştırmanın çalışma grubu, benzeşik örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ortak özelliği ise biyoloji öğretmen adayları olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılarak belirlenen 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar; K1,K2, K3, ..., K16 şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak biyoloji öğretmen adaylarının beyin işlevlerini anlamlandırmak amacıyla sahip oldukları eğitsel sinirbilime yönelik görüşlerinin ele alındığı yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlamak amacıyla alanyazın incelenmiş ve taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak sorular alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Soruların dil bilgisi açısından doğruluğu ve anlaşılır olma durumunu denetlemek için ise görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenmiştir. Buna göre hazırlanan görüşme formunda 3 açık uçlu soru yer almıştır. Ayrıca görüşmenin başlangıcında araştırmanın amacına göre katılımcıların deneyimleri bağlamında derinlemesine yanıtlar alabilmek için 1 yarı yapılandırılmış sonda/sondaj sorusu yer almaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde

içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla temalar belirlenmiş, kodlar çıkartılmış, nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlenmesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak analiz edilmiştir.

### 3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarıyla yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular, kategorilere göre analiz edilmiştir. Bulgular, "Eğitsel Sinirbilim Kavramı", "Eğitsel Sinirbilim ve Sağlıksız Yiyecek Tercihleri Arasındaki İlişki", "Eğitsel Sinirbilim ve Beyin Oyunları Oynama", "Eğitsel Sinirbilim ve Tercih Edilen Görevlerde Teknoloji Kullanma" kategorileri altında incelenmiştir. Katılımcıların eğitsel sinirbilim kavramı, eğitsel sinirbilim ve sağlıksız yiyecek tercihleri arasındaki ilişki, eğitsel sinirbilim ve beyin oyunları oynama, tercih edilen görevlerde teknoloji kullanma konularındaki görüşleri analiz edilmiştir.

"Eğitsel Sinirbilim Kavramı" kategorisinde, katılımcıların öğrenilen bilginin beyin üzerindeki etkisi, nöronların yapısı ve işleyişi, vücudun yapısı ve işleyişi, psikolojik etkiler, sinir sistemi, beyin yapısı ve işleyişi, beyin eğitimi, sinir sisteminin eğitsel boyutu gibi alt temalar altında görüşleri belirlenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri, eğitsel sinirbilim kavramının öğrenilen bilginin beyindeki etkisi, nöronların yapısı ve işleyişi gibi konuları içerdiğini ifade etmişlerdir.

"Eğitsel Sinirbilim ve Sağlıksız Yiyecek Tercihleri Arasındaki İlişki" kategorisinde, katılımcıların eğitsel sinirbilim ile sağlıksız yiyecek tercihleri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kategori altında, eğitsel sinirbilimin sağlıksız yiyecek tercihleriyle ilişkisi olmadığını düşünenlerin ve bu görüşleri destekleyen kaynaklarının yanı sıra, eğitsel sinirbilimin sağlıksız yiyecek tercihleriyle ilişkisi olduğunu düşünenlerin ve bu görüşleri destekleyen kaynaklarının görüşleri sunulmuştur. Katılımcılar, sağlıksız yiyecek tercihlerinin motivasyon, ödül, bireysel özellikler, fizyolojik etkiler, psikolojik etkiler, bireysel davranışlar gibi alt temalar altında incelendiğini ifade etmişlerdir.

"Eğitsel Sinirbilim ve Zeka Oyunları Oynama" kategorisinde, katılımcıların eğitsel sinirbilimle beyin oyunları oynama konusundaki görüşleri incelenmiştir. Bu kategori altında, beyin oyunlarının bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağladığını düşünenlerin görüşleri ve bu konudaki kaynakları ile eğitsel sinirbilimle beyin oyunları oynamanın zeka fonksiyonlarını geliştirdiğini düşünenlerin görüşleri ve kaynakları sunulmuştur. Katılımcılar, bilişsel becerilerin gelişimi, beyin fonksiyonlarının geliştirilmesi gibi alt temalar altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

"Eğitsel Sinirbilim ve Tercih Edilen Görevlerde Teknoloji Kullanma" kategorisinde ise katılımcıların tercih ettikleri işlerde teknoloji kullanımıyla eğitsel sinirbilim arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu kategori altında, tercih edilen işlerde teknoloji kullanımıyla öğrenmeyi destekleme, tercih edilen işe motivasyon sağlama, verimli zaman yönetimi gibi alt temalar altında görüşler belirlenmiştir. Katılımcılar, bu konudaki görüşlerini kişisel deneyimler, web 2.0 araçları, yazılı metinler gibi kaynaklarla desteklemişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırma biyoloji öğretmen adaylarının eğitsel sinirbilim hakkındaki görüşlerini incelemekte ve literatürdeki bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir. Bulgular, eğitsel sinirbilimin öğrenme süreçlerinde beyin temelli yaklaşımları destekleyebileceğini ve sağlıksız yiyecek tercihleri, beyin oyunları oynama ve teknoloji kullanımı gibi konularla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Ancak, bu konularda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. İleri çalışmalar, eğitsel sinirbilimin eğitim süreçlerinde nasıl entegre edilebileceğini, sağlıklı beslenme alışkanlıklarının teşvik edilmesi için nasıl kullanılabileceğini, beyin oyunlarının etkisinin nasıl optimize edilebileceğini ve teknolojinin öğrenme deneyimlerini nasıl destekleyebileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Son olarak, tercih edilen işlerde teknoloji kullanımıyla eğitsel sinirbilim arasındaki ilişki konusu da tartışmalıdır. Katılımcılar, tercih edilen işlerde teknoloji kullanımının öğrenmeyi destekleme, motivasyon sağlama ve verimli zaman

yönetimi gibi alanlarda etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar, teknolojinin öğrenme ve eğitimdeki rolünü incelemekte ve öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini ele almaktadır (Howard-Jones, 2014). Bowers (2016) tarafından yapılan bir çalışma, eğitim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlara nasıl entegre edilebileceğini ve öğrenci başarısını nasıl etkileyebileceğini ele almaktadır.



## **ETHICAL PERMISSION FOR THE RESEARCH**

All rules stated under the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" have been adhered to in this study. None of the actions specified under the section "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the guidelines have been performed.

Ethics Committee Information

Ethical committee= Hacettepe University, Institute of Information Sciences, Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval = 28.03.2023

The number of ethical approvals= E-35853172-000-00002802185

## **CONTRIBUTION OF RESEARCHERS**

Author 1 (20%): Research design, data collection.

Author 2 (20%): Research design, data collection.

Author 3 (30%): Data analysis, report writing.

Author 4 (30%): Determining the methodology, consultation, validity and reliability studies.

## **ACKNOWLEDGEMENT**

This research was supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) within the scope of the 3005 Social and Humanities Innovative Solutions Research Projects Support Program, with the project ID No. "121G202" titled "Identification and Remediation of Neuromyths in Biology Education: Development and Evaluation of Argumentation Content Using Digital Storytelling in an Educational Context." We would like to express our gratitude to the relevant institution for their contributions.

## **CONFLICT OF INTEREST**

The authors declare that they have no financial or personal conflicts of interest with any individual or institution that could potentially bias the outcome or interpretation of this research.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 505–522. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1322858>



### Lise Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışmanlığı ve Rehberlik Servisi Bakış Açıları Üzerine Metaforik Bir İnceleme

A Metaphorical Study on High School Students' School Psychological Counseling and Guidance Service Perspectives

Yusuf AKYIL<sup>1</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 04.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 27.02.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu araştırmanın amacı lisede eğitim gören öğrencilerin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisi kavramına ilişkin bakış açılarının metafor analizi yöntemiyle incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi çalışmada kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme grubu 64'ü kız 36'sı erkek toplamda 100 11. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verileri toplamak için öğrencilerin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisi kavramına ilişkin sahip oldukları zihni imgeleri (metaforları) belirlemek için "Okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisi ..... gibidir; çünkü ....." cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazdıklarından hareketle toplam 100 adet metafor oluşturulmuş, geçerliliğine bakıldığında ise 100 metafordan 28'i kabul görmüştür. Özellikleri bakımından bu metaforlar ortak 4 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisine yönelik belirttikleri metaforların büyük oranda olumlu bir yapıda olduğu görülmüştür. Kızların ya da erkeklerin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisi ilgili bakış açılarında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular benzer çalışmalar ile tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Psikolojik Danışmanı, Rehberlik Servisi, Metafor.

&

**Abstract:** The study aims to examine the perspectives of high school students regarding the concept of school psychological counseling and guidance service using the metaphor analysis method. Metaphor analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The sample group of the research consists of a total of 100 people, 64 of whom are girls and 36 of whom are boys, 11th grade high school students. In order to collect data, to determine the mental images (metaphors) that students have regarding the concept of school psychological counseling and guidance service, "School psychological counseling and guidance service is like .....; They were asked to fill in the blanks in the sentence "because ....."". According to the findings obtained as a result of the research, a total of 100 metaphors were created based on what the students wrote, and these metaphors were determined as 28 different metaphors. Additionally, the validity of the metaphors was examined. In terms of their features, these metaphors are grouped under four common conceptual categories. It was observed that the metaphors stated by the students towards the school psychological counseling and guidance service were largely positive. There was no difference in the perspectives of girls or boys regarding school psychological counseling and guidance services. The findings were discussed together with similar studies and various suggestions were made.

**Keywords:** School Psychological Counselor; Guidance Service; Metaphor.

**Atf/Cite as:** Akyıl, Y. (2024). Lise öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisi bakış açıları üzerine metaforik bir inceleme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1) 505-522, [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1322858](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1322858)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Yusuf AKYIL, Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışman, yusufakyil430@gmail.com, 0000-0002-9482-1429

## 1. GİRİŞ

Bireyin kendisini tanıyıp anlaması, sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmesi ve bu keşiflerin geliştirilmesi, aynı zamanda bulunduğu çevre ve toplum ile uyum sağlaması, kendisini gerçekleştirmek amacı ile sistematik olarak sunulan profesyonel psikolojik yardım süreci psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ilgi alanına girmektedir (Yeşilyaprak, 2016). Günümüzde bu hizmetlerin farklı disiplinler içinde kullanılması söz konusudur. Ancak genellikle eğitim sisteminde yer almaktadır (Korkut, 2007). Yaklaşık 20-25 yıl öncesine kadar ülkemizdeki okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, beklentileri iyileştirici ve çare bulucu olarak işlev görmektedir ve kriz odaklı yaklaşım ile öğrencilerin eğitsel, mesleki, kişisel alandaki sorunlarını ortadan kaldırmakta bir araç olduğu anlayışı hâkimdir. Aynı zamanda bireyi tanıma, yöneltme ve yerleştirme, bilgi toplama ve yayma, izleme ve değerlendirme, araştırma ve değerlendirme, oryantasyon hizmetleri, konsültasyon, çevre ve veli ile ilişkiler de psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin ilgi alanına girmektedir. (Yeşilyaprak, 2000). Lise dönemindeki ergenin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim alanındaki görevlerini yerine getirmesi çok önemlidir. Özellikle bu dönemde yaşanan kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki sorunlar, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ihtiyacını daha da arttırmaktadır (İlgar, 2004). Dolayısıyla lise eğitimine devam eden öğrencilerin gelişimlerini, ihtiyaçlarını ve sorunlarını önemseyip öğrencilerin sosyal, duygusal, mesleki ve eğitsel gelişimi ile yakından ilgilenmek elzemdir. Okulun önemli paydaşlarından sayılan ve sosyal, eğitsel, kişisel ve mesleki alanlarda, öğrenciyi doğrudan etkileyebilen psikolojik danışma; bireyi tanıma, yöneltme ve yerleştirme, bilgi toplama ve yayma, oryantasyon, izleme hizmetlerinin yanı sıra araştırma ve değerlendirme, konsültasyon ve çevre, aile ile ilişki hizmetlerini yeterince vermelidir. 2000'li yıllardan itibaren okullarda kapsamlı gelişimsel model ele alınmaya başlanmıştır. Öğrenciler mesleki, eğitsel ve kişisel alanda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin çok yönlü gelişimi ve kendilerini gerçekleştirmeleri psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin bir amacıdır. Dolayısıyla psikolojik danışma öğrenciye sadece doğrudan değil, dolaylı yoldan da hizmet sağlayan bütün bir olgu olarak ele alınmalıdır (Yeşilyaprak, 2016).

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri günümüzde gelişimsel rehberlik modeli ile birlikte, öğrencinin ihtiyacı olan beceri ve yaşantıları kazandırmayı hedeflemektedir (Doğan, 2016). Bu minvalde öğrencilerin gelişim sürecinde, gelişim görevlerini yerine getirmek için sistemli bir yaklaşım sağlanması gerekmektedir. Bu kapsamlı gelişimsel modelde sistem sırasıyla planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve gelişme olarak gerçekleşmektedir (Nazlı, 2014). Birçok işlevselliği, görevi ve sorumluluğu olan psikolojik danışma ve rehberlik servisi işleyişi ile ilgili olumlu olumsuz kanıların olduğu görülmektedir. Olumlu kanılar arasında okul psikolojik danışmanın yeterliği, ihtiyacı karşılaması ve okullarda eğitsel ve mesleki çalışmalarda artışın sağlanması bulunmaktadır. Olumsuz olarak ise alan bilgisi hakkında bilgi eksikliği, okul psikolojik danışmanlarının sayısı olarak yetersizliği, idari yönetim ile iletişim eksikliği, evrak işlerindeki yoğunluk, sınıf rehberlik etkinliklerinin yapılmasındaki isteksizlikler sıralanmaktadır (Güven, 2009; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013).

Yapılan araştırmalarda okullarda uygulanan rehberlik hizmetlerinin eğitim kademelerine göre farklılaştığı, rehberlik etkinliklerinin plan-program dâhilinde ve iş birliği içinde devam ettiği (Yüksel-Şahin, 2008). Öğrencilerin gelişim özelliklerinden, ihtiyaçlarına ve problem alanlarına kadar farklılık göstermesinin yanı sıra okulların yapısı, amacı, iş ve işleyişleri de rehberlik hizmetlerini, eğitim kademelerine göre şekillendirebilir. Örneğin okul öncesi eğitiminde oyun oynamak, beden kullanımı, olası merak duygularını giderme, iç ve hayal dünyasının dışı vurumu gibi istek ve ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılır. Ayrıca bu dönemde çocukların ilgi, yetenek ve değerlerini geliştirmek amacıyla yapılacak etkinliklerle çocuğun kendini tanıma fırsatı sunulmaktadır. İlköğretim çağına bakıldığında öğrencinin bireysel ve toplumsal açıdan gelişimi önem arz etmektedir. Bu dönemde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, uyum çalışmaları (oryantasyon), bireyi tanıma çalışmalarıyla başarılı ve sağlıklı bir gelişim sağlamalıdır (Özabacı ve ark., 2008). Akademik eğitimin önem kazandığı lise kademesinde ise özellikle mesleki açıdan yapılan çalışmalar, bireyi üst kurumlara hazırlama durumu ve aynı zamanda

yaşam becerileri kazandırma gibi hedefler mevcuttur. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri bu dönemde akran zorbalığından, karar verme becerilerine, doğru iletişim kurmadan problem çözme becerilerine kadar birçok konu ile sağlıklı gelişimler hedeflemektedir (Canel, 2007). Bu eğitim kademeleri göz önünde bulundurularak hangi kademe olursa olsun, okul rehberlik plan ve programları hazırlanırken okulun ihtiyaçları, çevre şartları, yapılan ihtiyaç ve risk analizleri sonuçları, kademenin getirmiş olduğu gelişim hedefleri dikkate alınarak okul, idare, aile iş birliği içerisinde ele alınmalıdır. Bu süreçte psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmeni ve idareden sorumlu kişiler iş birliği içinde çalışmalıdır (Aktepe, 2008).

Rehberlik servisini yöneten okul psikolojik danışmanı mesleki açıdan sorumlulukları yerine getirebilmesi için bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bilişsel ve davranışsal açıdan kendilerini değerlendirebilir, gelişimsel açıdan plan ve program oluşturabilmektedirler. Aynı zamanda zihinsel yetkinlikleri ile öğrencilerin gelişimi ve başarısı açısından gerekli inanca sahiptirler. Her öğrencinin rehberlik servisinden yararlanabileceği, her öğrencinin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği gibi standartlar bulunmaktadır. Rehberlik servisinin okulun merkezinde olması gerekmekte ve tüm öğrencilerin rehberlik servisine kolaylıkla ulaşabilmesi sağlanmalıdır. (Yurtal, 2007). Mesleki açıdan uygulanacak tüm servis türleri okul psikolojik danışmanın kişilik özellikleri, mesleki bilgileri ve becerileri önem arz etmektedir. Bu araştırma çerçevesinde öğrencilerin rehberlik servisi algıları üzerinde bir nevi geri bildirim olacak şekilde ve alan yazına bu noktada katkı sağlaması için nitel bir çalışma hazırlanmıştır.

Herhangi bir konu hakkında bireyin bakış açısı o kişinin davranışlarına yön vermektedir. Bu bakış açılarını tespit etmek ise bireyin öz farkındalığının yanında gelecekteki davranışları ve kararları hakkında bilgi verebilir. İnsanların herhangi bir konuya dair bakış açılarını, algılarını öğrenmek için birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri ise metafor (eğretileme) analizidir (Ümmet, 2017). Bu anlatım şekli bir olguyu başka bir kavramın özelliklerinden yararlanarak başka bir olguya benzeterak açıklama durumudur. Açıklanmak istenen kavramı doğrudan değil, dolaylı olarak farklı konulara bağlayarak betimleme durumudur (Collins ve Green, 1990; Krippendroff, 1993). Kullanım alanı olarak metaforların soyut konuları somut hale getirme yani basitleştirme özelliği bulunmaktadır. Bu somutlaştırılan kavramlar rastgele olmayıp gündelik hayatın bireye katmış olduğu yaşam tecrübeleri aracılığı ile bakış açılarını ortaya koyduğu bir aktarım yoludur (Lakoff ve Johnson, 2007).

Bu çalışmada ele alınan psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi olgusuna dair öğrenci görüşleri metafor aracılığı ile incelenmeye çalışılmıştır. Alan yazında metafor analizi çalışmaları var olup psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi için herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Araştırmaya lisede öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin sebebi lisede üç yıllık sürede bir rehberlik servisi ve psikolojik danışmandan geçmiş olması ve okulun rehberlik servisinden yararlanma ihtimalinin yüksek olmasıdır. Ek olarak 11. sınıfların okulu tanınması, önceki senelerde lise eğitiminin üç yıl sürmesi ve nesnel değerlendirme yapılması inancından kaynaklanmaktadır. Ayrıca çalışmada belirtilen metaforların cinsiyet bağlamında da incelenmesi amaç edinilmiştir. Bunun nedeni cinsiyetin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi üzerine fikirlerin farklılaşma düşüncesidir. Bu çalışmada kültürel olarak farklı ortamlarda yaşayan kızların ve erkeklerin bu farklılıkları üzerinde durulmuştur. Çalışma bulgularının psikolojik danışmanlık alanına ve okullarda uygulanan rehberlik servisi anlayışına katkı sağlayacağı ve farklı bir yönden değerlendirileceği düşünülmektedir. Bu önemden kaynaklı araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt alınmaya çalışılmıştır.

- 1- Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisine yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- 2- Öğrencilerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisine yönelik belirttikleri metaforlar benzer özellikleri hangi kavramsal kategoriler bağlamında değerlendirilebilir?
- 3- Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisine yönelik geliştirdikleri metaforlar cinsiyetlere göre nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma mevcut haliyle, mevcut olanı açıklamaya yönelik betimsel bir araştırma olup lise 11. sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisine yönelik belirttikleri zihinsel imgeleri (metaforları) incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada “olgu bilim” nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Olgu bilim başka bir deyişle fenomenoloji araştırma deseni, olgulara yönelik bilgi sahibi olduğumuz ama ayrıntılı ve derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara dayanan bir araştırma desendir. Araştırmacı tarafından olgu bilim olarak bilinen ancak tam anlaşılabilen olgular üzerine araştırma yapmak amacıyla uygun bir çalışma zemini oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Metaforlar ise mevcut bir olgunun bireyler tarafından fikirler aracılığı ile başka bir anlam katarak anlatma biçimi olarak ele alınır. Metaforlar, özünde bireylerin duygu, düşünce, anlamlandırma ve kavrama durumlarının netleşmesinde kullanılabilir (Collins ve Green, 1990).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, araştırmanın amacı çerçevesinde lisede eğitim gören 11. sınıf öğrencilerinden oluşan 64’ü kız 36’sı erkek olmak üzere toplam 100 kişi ile yürütülmüştür. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz tarama yönteminden yararlanılmıştır. İstanbul ili Avcılar ilçesinde bir devlet lisesinde öğrenim gören öğrencilerden örneklem seçilmiştir. Evrendeki öğrencilerin örneklemeye seçilme şansının birbirlerinden bağımsız olarak aynı ve eşit olduğu tür seçkisiz örneklemedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Dolayısıyla eşit şansa sahip olunması ve herhangi bir ölçüte bağlı kalınmadan örneklem seçilmesi güçlü örnekleme yöntemlerindedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma bölümleri iki farklı aşamadan oluşmaktadır. Anket formu oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır. İlk bölümünde, öğrencilerin cinsiyet bilgisine ilişkin soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisine yönelik belirttikleri metaforları belirlemek amacıyla anket formunun başında metaforun tanımına yer verilmiştir. Alt kısmına ise “Okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisi ..... gibidir, çünkü .....” cümlesi konularak öğrencilerden bu cümlenin boş kısımları doldurulmaları istenmiştir. Metaforların sadece yalnız başına kullanılması anlatılmak istenen anlatımsal gücü yeterince ortaya çıkarmayacaktır. Metaforun belirtilmesinin akabinde kesin olarak “neden” veya “niçin” sorularından biri sorulmalıdır. Mecaz anlamların esas etkililiği, belirtilen isimlerle ilgili sorudur. Çünkü her birey, aynı metafora kendi düşünce ve anlam kabiliyetine göre farklı anlamlar kodlayabilir. Metafora yönelik kodlanan bu farklı anlatımları veya bir metaforu ifade ederken hangi hedefle kullanıldığı sadece “niçin” sorusu ile ve buna cevaben verilen yanıtlarla görülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilere bu durum ele alınarak araştırmacı tarafından farklı bir kavram örneği ve bu kavrama istinaden bir örnek verilerek cümleyi nasıl dolduracakları ile ilgili bir açıklamada bulunulmuştur.

### 2.4. Verilerin analizi

Çalışmada gönüllülük esasına göre veri toplanması sağlanmıştır. 11. sınıf öğrencilerine böyle bir araştırma olduğu bildirilmiş, öğrencilerden tamamen isteğe bağlı olarak ilgili formu doldurmaları istenmiştir. Bütün uygulamalar bittikten sonra araştırma dâhilindeki bireylerin psikolojik danışmanlığı ve rehberlik servisine yönelik belirttikleri metaforlar üç adımda analiz edilmiştir:

1. **Adım:** Kodlama ve Ayırıştırma: Araştırma çözümlemesi aşamasının ilk basamağında öğrenciler tarafından belirtilen metaforların net ve anlaşılma düzeyi açısından incelemelerde bulunulmuştur. Sonrasında öğrencilerin belirtmiş olduğu metaforların kodlama işlemine geçilmiştir. Fakat bazı öğrencilerin belirtmiş olduğu metaforların açık ve net bir biçimde belirtilmediği ve dahi “niçin” sorusunun cevabı açık ve net olmadığı için toplamda 7 adet öğrencinin formu iptal edilmiştir. Son olarak toplamda 28 adet geçerli, açık, net ve anlaşılabilir metafor tespit edilmiştir. Bu metaforlar harf sırasına göre dizilmiş ve tekrar kontrol edilmiştir. Tekrardan her öğrencinin metaforu incelenmiştir. Benzer biliş ile yazılmış olanlar kendi aralarında gruplandırılarak metaforlar arası

ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Son işlemler sonucunda metaforların kategoriler haline getirilmesi ve verilerin analiz süreci geçerli hale gelmesi sağlanmıştır.

2. **Adım:** Kategori belirleme: İkinci basamak olarak belirtilen her metafora yönelik yapılan açıklamalar incelenerek ortak taraflar haline getirilmiş ve 4 kategori oluşturulmuştur. Ek olarak metaforların olumlu ve olumsuz anlam içermesine göre değerlendirme yapılmıştır. Bu kategoriler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 1**

*Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisine İlişkin Dört Kavramsal Kategori*

Kategori	Metaforlar	Ortak Tema
1. Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Elma, nar, üzüm, dondurma, ekmek, su, kahve, acı biber, limon	Olumlu bir işleyişin olması
2. Hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Aile, dostluk, arkadaş, düşman	Ait olma duygusuyla olumlu olması
3. Aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Işık, güneş, mum, yıldız, gökyüzü, bulut, fener, lamba, karanlık	Bireyin kendini tanınmasına yardım edilmesi
4. Verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Ağaç, tarla, çiçek, toprak, bahçe, yağmur	Bireyin verimlilik elde etmesi

3. **Adım:** Güvenirlilik ve geçerlik çalışması: Nitel araştırmalarda güvenirlilik ve geçerliğin sağlanması için en önemli ölçüt verilerin ve toplanma sürecinin olabildiğince rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açık, net bir şekilde ifade edilmesidir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada analizin geçerliliğini sağlamak amacıyla her metaforun hangi kategoriye ne için girdiği açıklanmıştır. Bunun yanında bulgular bölümünde her kategori içerisinde bulunan metaforlara ait öğrenci görüşlerinin örnekleri öğrenci bilgileri saklı tutularak formdaki halinin aynısı verilmiştir. Araştırmanın güvenirlilik analizini sağlamak için belirtilen metaforların kategorilere ait temsil doğruluğunu netleştirmek için üç alan uzmanının görüşüne danışılmıştır. Üç uzmandan dört kavramsal kategorinin adları ve kategoriye giren metaforların ortak noktaları ile ilgili liste verilerek incelenmesi istenmiştir. Uzman değerlendirmelerinin ardından ortak görüş birliği olanlar ve görüş ayrılığı olanların değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyum formülü kullanılmıştır. Bu noktada 2 metafor ve belirtilen anlam arasında (ev ve ayna) net bağlantılar kurulamamış ve uzmanlarla görüş ayrılığına düşülmüştür. Bu durum neticesinde, aşağıdaki formüle göre hesaplanan güvenirlilik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

**Güvenirlilik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)**

$$\text{Güvenirlilik} = 28 / (28 + 2) = 0.93$$

Bu sonuçlar kategori açısından yapılan çalışmanın analizini güvenilir olduğunu göstermektedir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.11.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/11

## 3. BULGULAR

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin belirttikleri metaforlara yönelik bulgular ilk olarak genel bir bakış ile ele alınmış, daha sonra belirtilen metaforlar cinsiyet değişkenine göre kategorilere ayrılarak verilmiştir. Tablo 2’de görüleceği gibi, araştırma kapsamındaki öğrenciler okul psikolojik danışmanı ve rehberlik servisi ile ilgili toplam 100 adet ve 28 farklı metafor belirtmişlerdir. Frekanslarına göre belirtilen metaforların ortak olarak ele alınabilecek özelliklerinden hareketle oluşturulan temaların dağılımı şu şekilde olmuştur: Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi 23 (%23), hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi 19 (%19), aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi 42 (%42), verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi 16 (%16)’dir. Öğrencilerin belirttikleri toplam 100 metaforun 96’sına (%96) olumlu yönde anlamlar, 4’üne ise (%4) olumsuz yönde anlamlar yüklenmiştir.

Belirtilen metaforlar kapsamında oluşturulmuş temalar, öğrenciler tarafından belirtilen metaforlara ilişkin asıl örnekler aşağıda verilmiştir. Her metaforun önüne olumlu yönde anlam yüklenenler için artı (+), olumsuz yönde anlam yüklenenler için ise eksi (-) işareti konulmuştur.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Belirttikleri Metaforların Genel Dağılımı*

Tema	Olumlu Metaforlar	$\Sigma f/\%$ (+)	Olumsuz Metaforlar	$\Sigma f/$ % (- )	$\Sigma f$	$\Sigma \%$
1. Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Elma (2), Nar (3) Üzüm (3) Dondurma (3) Ekmek (2) Kahve (3) Su (5)	f=2 1	Acı biber (1) Limon (1)	f=2	f=23	%23

Tablo 2 nin Devamı

2. Hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Aile (9)		Düşman (1)			
	Dostluk (6)	f=1		f=1	f=19	%19
	Arkadaş (3)	8				
3. Aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Işık (16)		Karanlık (1)			
	Güneş (15)					
	Mum (4)	f=4		f=1	f=42	%42
	Yıldız (2)	1				
	Gökyüzü (1)					
	Bulut (1)					
	Fener (1)					
	Lamba (1)					
4. Verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Ağaç (6)					
	Çiçek (5)	f=1	-	-	f=16	%16
	Toprak (2)	6				
	Bahçe (1)					
	Tarla (1)					
	Yağmur (1)					
Toplam		96		4	100	%100

Tema: Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

+Nar: Bin bir çeşit ihtiyacımı karşılarım.

+Kahve: Psikolojik ihtiyacımı gideriyor. Kahvesiz duramıyorsan sızsiz de duramam.

-Limon: İçimi mayhoş eden muhabbetler etmek zorunda kalıyorum.

Tema: Hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

+Aile: Ailem gibi her şartta yanımda ve yargısız beni kabul ediyor.

+Dostluk: Her şeyimi çekinmeden anlatacağım bir yer.

-Düşman: Anlattıklarımı ailemin bilmesinden rahatsızlık duyuyorum. Bilerek söyleniyor.



Tema: Aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

+Güneş: Yolumuzu karanlıklar sarar, ancak geleceğimizi ve karanlığımızı PDR aydınlatır.

+Mum: Bizi aydınlatmak için devamlı yanar tükenir ancak vazgeçmez. Işığı ile bizi geleceğe hazırlar.

-Karanlık: Beni bilinmez bir yola sürüklüyor. Daha fazla geleceğimden korkuyorum.

Tema: Verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

+Çiçek: Kokusu, rengi bir araya gelince huzur verir, motivasyonum artar.

+Ağaç: Kalabalık bir öğrenci kitlesini ancak ağaçtan gelen meyveler doyurabilir ve siz bunu başarıyor herkese yetişiyorsunuz. Bir iken biz beş oluyoruz.

**Tablo 3.**  
*Öğrencilerin Belirttikleri Metaforların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Tema	Metaforlar (Kız)	$\Sigma f/\%$ (+)	$\Sigma f/\%$ (-)	Metaforlar (Erkek)	$\Sigma f/\%$ (+)	$\Sigma f/\%$ (-)
Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Elma (1),	f=12	f=1	Elma (1),	f=9	f=1
	Nar (3)	%92	%8	Üzüm (2)	%90	%10
	Üzüm (1)			Dondurma (1)		
	Dondurma (2)			Ekmek (1)		
	Ekmek (1)			Su (4)		
	Kahve (3)			Acı Biber (1)		
	Su (1)					
	Limon (1)					
Hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Aile (5)	f=12	f=0	Aile (4)	f=6	f=1
	Dostluk (4)	%100	%0	Dostluk (2)	%85,71	%14,29
	Arkadaş (3)			Düşman (1)		

**Tablo 3'ün  
Devamı**

Aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Işık (11)	f=27	f=1	Işık (5)	f=14	f=0
	Güneş (10)	%96	%4	Güneş (5)	%100	%0
	Mum (2)			Mum (2)		
	Yıldız (2)			Lamba (1)		
	Gökyüzü (1)			Fener (1)		
	Bulut (1)					
	Karanlık (1)					
Verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi	Ağaç (4)	f=11	f=0	Ağaç (2)	f=5	f=0
	Çiçek (5)	%100	%0	Toprak (2)	%100	%0
	Bahçe (1)			Tarla (1)		
	Yağmur (1)					
Toplam		f=62 %96,87	f=2 %3,13	f= 34 %94,44	f=2 %5,56	

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin belirttikleri metaforların ve metaforlara yönelik yüklenen anlamların cinsiyete göre hangi yönde değişim gösterdiği, ayrıca kategorilerin temanın cinsiyet dağılımı şu şekildedir: "Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi" temasında kızların belirttiği toplam 13 metaforun 12'sinin (%92) olumlu yönde, 1'isinin (%8) ise olumsuz yönde, erkeklerin belirttiği toplam 10 metaforun 9'sünün (%90) olumlu yönde, yine 1'isinin (%10) olumsuz yönde olduğu görülmüştür. "Hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi" temasında kızların belirttiği 12 metaforun hepsi olumlu yönde iken, erkeklerin belirttiği 7 metaforun 6'sı (%85,71) olumlu yönde 1'i (%14,29) olumsuz yöndedir. "Aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi" temasında kızlar 28 metafor belirttiği, bunlardan 27'si (%96) olumlu yönde, 1 (%4) tanesine ise olumsuz yönde anlam yüklenmiştir. "Verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi" temasında ise hem kızlar hem erkekler olumlu yönde anlamlar yüklemiştir. Kızlar 11 adet olumlu yönde metafor belirtirken erkekler 5 adet olumlu yönde metafor belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise kızların toplamda 64 metaforundan 62 tanesi (%96,87) olumlu yönde, 2 tanesi (%3,13) olumsuz yönde anlamlar yüklenmiştir. Erkek öğrencilerde ise 36 belirtilen metaforun 34 tanesi (%94,44) olumlu yönde, 2 tanesi (%5,56) olumsuz yönde anlam yüklendiği görülmüştür.

Öğrencilerin oluşturduğu temalar çerçevesinde, öğrencilerin oluşturduğu metaforlara ait asıl örnekler her iki cinsiyet için aşağıda verilmiştir. Her metaforun önüne olumlu yönde anlam içerenler için artı (+),

olumsuz yönde anlam içerenler için ise eksi (-) işareti konulmuş ve hangi cinsiyet tarafından belirtildiği (K) ve (E) harfleri ile gösterilmiştir.

Tema: Yiyecek-içecek gibi tat veren ve fizyolojik ihtiyaç karşılayan bir bakış açısı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

(E)+Üzüm: Salkım salkım, takım ruhu oluşturuyor.

(K)+Dondurma: İçime ferahlık vermesi gerektiği anda yanımda olması.

(K)+Limon: İçimi mayhoş eden muhabbetler etmek zorunda kalıyorum.

(K)-Acı Biber: Hatalarımla yüzleşmek ve ailemin her şeyden haberi olacakmış gibi gelmesi benim canımı acıtıyor.

Tema: Hayatın birlik ve beraberlik bakış açısı açısından psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

(E)+Arkadaş: Her an yanımda olduğunu bilmem güzel bir şey.

(K)+Aile: Her zaman benim için en iyisini düşünen bir servis.

(E)-Düşman: Okul içinde her hareketimi kontrol edip yargılanma korkusundan dolayı.

Tema: Aydınlatıcı bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

(E)+Işık: Peşimdeki gölgeleri yok ediyor.

(K)+Yıldız: Ayın olmadığı zamanlarda yolumu aydınlatan hocamın olması.

(K)-Karanlık: Beni bilinmez bir yola sürüklüyor. Daha fazla geleceğimden korkuyorum.

Tema: Verimlilik sağlayan bir bakış olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi

(E)+Toprak: Bastığım yerin sağlamlığı, yardım aldığım yerin güvenilirliği benim için önemli

(K)+Yağmur: Yağmurla başlar yeni baharlar, yağmurla açar yeni çiçekler. Ben yeniden doğuyor isem rehberlik servisi sayesindeki besleyici bilgilerden kaynaklıdır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın esas amacı, lisede eğitim gören 11. sınıf öğrencilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi ile ilgili bakış açılarını, belirttikleri metaforları analiz ederek ele almaktır. Bu amaç çerçevesinde ilk olarak öğrencilerin belirttikleri metaforların ve bu metaforların benzer niteliklerinden yararlanarak farklı kavramlar altında kategoriler oluşturuldu ve incelendi. Bulgulardan elde edilmiş sonuçlara göre araştırma bünyesindeki 11. sınıf öğrencileri psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi kavramı ile ilgili toplam 100 adet ve 28 farklı metafor belirttikleri görülmüştür. Belirtilen metaforların ortak özellikleri ele alınarak 4 farklı kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları 100 metaforun çok büyük kısmı olumlu yönde anlam içeren kavramlardan oluşmuştur. Bu sonuç öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin bakış açılarının çoğunlukla olumlu yönde seyrettiğini göstermektedir. Yüksel-Şahin (2008) bir araştırmasında; lise öğrencilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini kullanılan hizmet türlerine göre araştırmış sonuç olarak %56 oranında hizmetlerin verildiği görülmüştür. Bu hizmetlerde en çok yapılanlardan birisinin yöneltme ve yerleştirme hizmeti olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Poyraz (2007)'in araştırmasında konsültasyon hizmetinden sonra en çok yöneltme ve yerleştirme hizmetinin ve ek olarak bilgi toplama yayma hizmetinin öğrenciler tarafından uygulandığı belirtilmiştir. Dolayısıyla belirtilen metaforlara ve sebeplerine bakıldığında genel olarak öğrenciler yöneltme durumları ve destek durumları ile ilgili ifadelere yer vermişlerdir. Psikolojik danışma ve rehberlik servisi ile ilgili bakış açılarının olumlu olma sebebinin bu hizmet türlerinin etkin kullanılmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Bu durumun okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri ihtiyacına göre değişebilir. Psikolojik

danışmanlık ve rehberlik hizmetleri konusunda okul psikolojik danışmanı ve diğer öğretmenler öğrencilere doğru ve sağlıklı bilgi vermeleri durumunda öğrencilerin eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal yardımı almaya hazır hale gelmektedirler. Bunun yanında herhangi bir sorun yaşanıldığında okul psikolojik danışmanı sorunların çözümü konusunda yardımcı olmaktadır ve yardım hizmeti her daim sağlanabilmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Bu doğrultuda araştırma yapılan okulda metaforların çoğunun olumlu olması sebebiyle psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi hizmetleri doğru ve sağlıklı şekilde verildiği söylenebilir. Karataş ve Sönmez (2019)'un yapmış olduğu 202 öğrencinin katıldığı metaforik araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu rehberlik hizmetlerini gerekli ve önemli görürken, diğer kısmı ise sıradan ve gereksiz bir iş olarak görmektedir. Lise döneminde öğrencilerinin gelişimsel olarak ergenlik dönemini yaşıyor olması, ayrıca kişisel, mesleki ve eğitsel sorunları daha fazla yaşamasının beraberinde rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarının da artacağı düşünülmektedir. Lapan, Gysbers ve Sun (1997) yaptıkları çalışmada, rehberlik hizmetlerini yeterli düzeyde alan öğrencilerin; bu hizmetleri almayan öğrencilere kıyasla daha başarılı notlar aldığı, eğitim düzeylerinin daha iyi seviyeye yükseldiği, geleceğe ilişkin daha iyi hazırlık yapabildiği ve daha olumlu bir okul ikliminin oluştuğu sonucuna varmışlardır. Başka bir çalışmada ise okul PDR servislerinden akademik başarı, sosyal yeterlilik, alan ve meslek seçimi, akran desteği gibi çalışmalarla önleyici ve destekleyici müdahalelerin yapıldığı öğrencilerin, bu desteğin ve müdahalenin yapılmadığı öğrencilere göre hem okul başarıları hem de meslek seçimleri ile ilgili kararlarının daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Whiston ve Sexton, 1998). Khan (2010) tarafından lise düzeyinde yapılan bir çalışmada, ortaöğretimde rehberlik servislerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modo, Sanni, Uwah ve Mogbo (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarının artması için her okulda mutlaka en az bir okul danışmanı bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılan araştırmanın niteliği açısından önemlidir.

Araştırmanın alt amacı olan, öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik servisine dair oluşturdukları metaforların cinsiyete göre nasıl oluştuğunu belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre bütün kategorilerde çoğunlukla tüm öğrencilerin olumlu yönde metaforlar belirttikleri görülmüştür. Belirtilen metaforlara bütün olarak bakıldığında ise; tüm öğrencilerin belirttiği metaforların çoğu kısmının olumlu yönde, çok az bir kısmının olumsuz yönde anlamlar içerdiği görülmüştür. Bütün bu bulgular her iki cinsiyetin de ağırlıklı olarak psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin olumlu yönde bakış açlarına sâhip olduklarını göstermekle birlikte karşılaştırma yapıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinde cinsiyetin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile anlamlı bir farkın olmadığını belirtmektedir (Yüksel-Şahin, 2008). Bu sonuçlar psikolojik danışma ve rehberlik servisi açısından değerlendirme kriteri olarak etkili değildir (Poyraz,2007; Yüksel-Şahin, 2008). Yapılan nicel bir araştırmada 420 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanmasına ilişkin algılarına bakılmış ancak cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulunamamıştır (Genç, 2019). Bu durum araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi hizmetleri tüm öğrencilere yönelik olarak sunulan profesyonel ve sistemli bir hizmettir ve bu planlı olarak sunulan hizmetler öğrencilerin rehberlik servisine ve okulun psikolojik danışmanına bakış için oldukça önemlidir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Psikolojik danışmada ve rehberlik hizmetlerinde gönüllü olmak ve istekli olmak önemli bir konudur. Öğrencilerin bu bağlamda hedeflerine ulaşmaları ve öncesinde gönüllü olmaları gerekmektedir. Bu hedeflere ulaşmak içinde gerekli olan bir durumdur. Yaklaşım açısından okul psikolojik danışmanın

vermiş olduğu hizmete yönelik olumlu ilgi göstermesi, özverili olması, içten olması, demokratik tutum, hak ve eşitlik anlayışına sahip olması, problem çözme bilgi ve becerisini en üst düzeyde kullanması, öğrencilerin okul psikolojik danışmanına ilişkin olumlu bakış açısı kazanmasına dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin verimli ve etkili olmasına katkı sunacaktır (Yüksel-Şahin, 2008).

Bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servisine dair bakış açıları olumlu yönde olduğu görülmüştür. Fakat bu nitel araştırma verileri genellemesi oldukça zordur. Bir sınırlılık olarak ele alınacak olursa konuyu nicel ve daha geniş öğrenci örnekleriyle ya da karma desen araştırmalarla yeniden incelemenin yararlı olacağı kanaatindeyiz. Diğer yandan farklı kademelerde ve farklı okulların karşılaştırılması alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde boylamsal olarak bir çalışma tasarlanması süreç içerisinde de farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Diğer yandan sadece öğrenciler için değil idari personel ve diğer branş öğretmenlerin de metaforik ya da daha farklı yöntemle görüşleri alınabilir. Bazı önyargılara sahip olan rehberlik servisinin iyi bir tanıtım ve işlevi sonucunda öğrencilerin her bölgede düşünce açısından olumlu sonuçlara evrileceği söylenebilir. Son olarak nitel çalışma ile bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Aktepe, İ. (2008). Rehber öğretmenlerin yönetici ve öğretmenlerden mesleki beklentileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.*
- Canel, A. N. (2007). Eğitimde Rehberlik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi (Ed: Betül Aydın). Rehberlik (ss. 117-151). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Collins, E. C. ve Green J. L. (1990). Metaphors: the construction of a perspective. *Theory into Practice*, 29(2), 71-77.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çokluk, Ö. (2015). Araştırma raporunun yazılması. R. Kumar, (Ed.), *Araştırma yöntemleri - yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi* içinde (339-349). Ankara: Edge Akademi.
- Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Genç, S. (2019) Liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servisinin etkililiğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.*
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 171-179.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 333-338.
- Ilgar, Z. (2004). Rehberliğin başlıca türleri (Ed: Gürhan Can). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 28-46). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karataş, Z., & Şahin-Baltacı, H. (2013). An investigation of opinions of school counselor, students, class guidance teacher, school administrator about counseling and guidance services at high school. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 14(2), 427-460.
- Karataş, K., & Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşleri: metaforik bir analiz. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 915-934.
- Krippendorff, K. (1993). Major metaphors of communication and some constructivist reflections on their use. *Cybernetics & Human Knowing*, 2(1), 3-25.
- Korkut, F. (2007). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma: psikolojik danışman eğitimcileri, uygulamacıları ve öğrencileri için. Anı.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2007). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Ankara: Paradigma. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003)
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling & Development*, 75(4), 292-302.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.

- Modo, F., Sanni, K., & Mogbo, C. U. P. I. (2013). Guidance and counseling services in secondary school as coping strategy for improved academic performance of students in Akwa Ibom State, Nigeria. *Guidance and Counseling*, 3(4), 43-47.
- Nazlı, S. (2014). Polis Akademisi kapsamlı gelişimsel rehberlik programının orta vadeli değerlendirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41).
- 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.
- Poyraz, C. (2007). Ortadereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Punch, K. F. (2011). Sosyal araştırmalara giriş. Nicel ve nitel yaklaşımlar. (Z. Etöz, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal. (Orijinal çalışma basım tarihi 2010)
- Whiston, S. C., & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of counseling & development*, 76(4), 412-426.
- Ümmet, D. (2017). Üniversite mezunu evli bireylerin evlilik algıları üzerine metaforik bir inceleme. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-235.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yeşilyaprak, B. (2000). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım, Türkiye.
- Yeşilyaprak, B. (2016). 21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım (26. baskı).
- Yurtal, F. (2007). İlköğretim okullarındaki rehberlik servislerinin mekân, donanım, ekipman ve insan kaynakları açısından durumu. *Milli Eğitim*, 35(173), 288-298.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Psychological counseling and guidance services aim to provide systematic professional psychological assistance to individuals, helping them recognize and understand themselves, discover their abilities, develop these discoveries, adapt to their environment and society, and achieve self-realization (Yeşilyaprak, 2016). Currently, professionals utilize these services in various fields of study. However, educational institutions typically incorporate these services into their framework (Korkut, 2007). Until around two to two and a half decades ago, psychological counseling and guidance services in our country's schools operated primarily as a corrective measure. Many people commonly perceived it as a means to address students' educational, vocational, and personal issues through a crisis-focused approach. Psychological counseling and guidance services encompass a range of areas, including individual recognition, orientation and placement, information collection and dissemination, monitoring and evaluation, research and evaluation, orientation services, consultation, and relations with the environment and parents (Yeşilyaprak, 2000).

The school counselor overseeing the guidance service must possess certain competencies to effectively carry out their professional duties. Individuals have the ability to assess their own cognitive and behavioral characteristics and devise strategies and initiatives for personal growth and progress. Simultaneously, they possess the requisite conviction regarding the advancement and achievement of kids in their cognitive abilities. All students are expected to have access to the counseling service and be able to learn and achieve success. Yurtal (2007) argues that positioning the guidance service centrally within the school premises ensures convenient accessibility for all students. The school counselor's personality traits, professional knowledge, and abilities are crucial for the effective implementation of all types of services in a professional manner. As part of this research, we conducted a qualitative survey to gather students' input on their perceptions of guidance services. The aim was to contribute to the existing literature on this topic.

### 2. METHOD

The study employed a qualitative research design known as "phenomenology." Phenomenology research design is a method that focuses on studying phenomena for which we possess some understanding but lack comprehensive and thorough information. The researcher created a suitable research environment to explore the phenomena known as phenomenology, which are still not fully understood (Yıldırım & Şimşek, 2008). Metaphors are a means by which people describe an actual phenomenon by imbuing it with additional meaning through the use of concepts. Metaphors serve the purpose of elucidating individuals' emotions, ideas, understanding, and perceptions (Collins & Green, 1990). A cohort of 100 individuals, consisting of 64 females and 36 males, participated in the study. These participants were specifically 11th grade students enrolled in a high school, aligning with the research objectives. The survey employed a randomized sampling procedure. To ascertain the metaphors expressed by the kids regarding the school psychological counseling and guidance service, the questionnaire form commenced with the provision of the metaphor's definition. The line "School psychological counseling and guidance service is analogous to... due to..." was positioned at the bottom, and the students were instructed to complete the blank sections of this sentence.

We examined the data through a three-step analysis process. During the initial phase of the research analysis stage, we scrutinized the metaphors provided by the students in terms of their lucidity and level of comprehension. Subsequently, in the second phase, we scrutinized the explanations provided for each metaphor and identified common elements, resulting in the formation of four distinct categories. Additionally, we assessed the metaphors based on their positive and negative connotations. Lastly, research on the reliability and validity: To ensure reliability and validity in qualitative research, it is crucial



to thoroughly document the data and the process of collecting it and to clearly articulate the methodology used to arrive at the results (Merriam, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2008).

### 3. FINDINGS

The research sample's metaphors were initially presented in a broad overview and subsequently categorized based on the gender variable. Table 2 displays the findings of the study, revealing that the students provided a total of 128 distinct metaphors regarding the school counselor and guidance service. The distribution of the themes, based on the frequencies of the metaphors' shared qualities, was as follows: Psychological counseling and guidance is a perspective that satisfies physiological requirements, akin to the enjoyment derived from food and drink. The distribution of perspectives on psychological counseling and guidance services is as follows: 23% view it as a perspective of unity and solidarity in life, 19% view it as an enlightening perspective, 42% view it as a perspective that provides efficiency, and 16% hold other perspectives. Out of the 100 metaphors cited by the students, 96 (96%) conveyed good connotations, while 4 (4%) conveyed negative connotations.

Upon examining Table 3, it is observed that the metaphors and their associated meanings vary according to gender. Additionally, the distribution of gender among the topic categories is as follows: Regarding the topic of "psychological counseling and guidance services as a source of satisfaction and fulfillment that fulfills physiological needs," it was observed that out of the 13 metaphors provided by girls, 12 (92%) were positive and 1 (8%) was negative. Similarly, out of the 10 metaphors provided by boys, 9 (90%) were positive and 1 (10%) was negative. In the context of the theme "Psychological counseling and guidance service from the perspective of unity and togetherness in life," all 12 metaphors expressed by the girls were positive. Among the 7 metaphors expressed by the males, 6 (85.71%) were positive and 1 (14.29%) was negative. Within the context of "psychological counseling and guidance service as an enlightening perspective," a total of 28 metaphors were provided by females. Out of them, 27 metaphors (96%) were positive, while 1 metaphor (4%) was unfavorable. Both girls and boys ascribed good connotations to the theme of "psychological counseling and guidance service as a view that provides efficiency." Girls cited 11 positive metaphors, but boys cited 5 positive metaphors. The females used a total of 64 metaphors, with 62 (96.87%) having positive connotations and 2 (3.13%) having negative connotations. There are 36 metaphors for male students.

### 4. DISCUSSION AND RESULTS

The primary objective of this study is to analyze the metaphors expressed by 11th grade high school students in order to gain insight into their viewpoints on psychological counseling and guidance services. As part of this objective, we initially established and examined categories by using the metaphors provided by the students and the shared characteristics of these metaphors. The findings revealed that the 11th grade students in the study expressed a total of 128 distinct metaphors for the concept of psychological counseling and guidance services. We classified the metaphors into four distinct categories based on their shared characteristics. The majority of the 100 metaphors generated by the students comprised notions that conveyed positive connotations. The findings indicate that the majority of students hold favorable views of psychological counseling and guidance services.

The analyses revealed that the students, regardless of gender, predominantly used positive metaphors when describing the psychological counseling and guidance service, which was the focus of the research. Upon analyzing the given metaphors collectively, it became evident that the majority of metaphors provided by all students conveyed good connotations, while just a small number of them conveyed negative connotations. While the research indicates that both males and females generally have positive views on psychological counseling and guidance services, there was no discernible distinction between male and female students when comparing their thoughts.

The survey revealed that 11th grade students held favorable views on the psychological counseling and guidance service. Nevertheless, it is exceedingly challenging to make broad generalizations based on this qualitative research data. As a constraint, we propose that it would be beneficial to reassess the topic using

quantitative methods and larger groups of students, or by conducting mixed-design research. Conversely, it is believed that making comparisons between schools of varying levels will enhance the field. Similarly, the act of planning a longitudinal study will offer a distinct viewpoint on the procedure. On the other hand, both pupils and administrative workers, as well as other branch teachers, may interpret the perspectives symbolically or differently. Efficient marketing and implementation of the guiding service, despite existing biases, can lead to significant cognitive development among students across all regions. It is advisable to further investigate this topic through qualitative research.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu alıŐmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

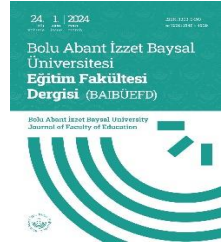
Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.11.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/11



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 523–543. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1410352>

### Türkiye’de Çocuk İşçiliği Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Analysis of Graduate Thesis on Child Labor in Turkey

Ayşegül ERÖZYÜREK GÜLCAN<sup>1</sup> , Ayhan URAL<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 26.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 04.03.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Çocuk İşçiliği dünyanın en önemli sorunlarından biridir. Çocuğun yaşına uygun olmayan işlerde çalıştırılmasının önüne geçmek amacıyla, ülkeler ulusal ve uluslararası düzeyde çocuk işçiliği ile mücadele politikaları uygulamaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de çocuk işçiliği konusunda yazılmış lisansüstü tezlerle ilişkin bir inceleme yapılması amaçlandığından, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada ölçüt, tezlerin Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunması ve tez adında “çocuk işçi” kavramı geçen erişime açık lisansüstü tezler olmasıdır. Bu kapsamda 1 tıpta uzmanlık tezi, 3 doktora tezi ve 62 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 65 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın analiz sürecinde, çalışmada elde edilen veriler; şekiller ve tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; çocuk işçiliği konusunda yazılan tezlerin büyük bölümünün yüksek lisans tezi (62) olduğu, en fazla tezin 2021 yılında yazıldığı, 53 tezin devlet üniversitelerinde ve yine 53 tezin Türkçe yazıldığı tespit edilmiştir. Çocuk işçiliği konusunda yazılan tezlerin en fazla “İstanbul Üniversitesinde” (6), enstitüye göre “sosyal bilimler enstitüsünde” (50), anabilim dalı olarak “çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkiler” (13) anabilim dalında yazıldığı görülmüştür. İncelenen tezlerin 42’sinde nitel yöntem kullanıldığı, 28’inde araştırma modeli olarak literatür tarama yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Çocuk işçiliği konusunda yazılan tezlerde örnekleme/çalışma grubu olarak büyük çoğunluğunda doküman incelemesi (29) yapıldığı ve araştırmanın yapıldığı yer olarak Türkiye geneli (23) çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, çocuk işçiliği konusunda hazırlanan lisansüstü tezleri inceleyerek, çocuk işçiliği konusunda farkındalık oluşturmayı, çocuk işçiliğinin çalışılmamış yönlerini ve alanın ihtiyaçlarını belirleyerek yapılacak çalışmalara bir yol haritası sunmayı ve destekleyici olabilmeyi hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk İşçiliği, Çocuk İşçiliği ile Mücadele, Doküman İncelemesi.

&

**Abstract:** Child Labor is one of the most important problems in the world. In order to prevent children from working in jobs that are not suitable for their age, countries implement policies to combat child labor at national and international level. Since this study aims to examine the postgraduate theses written on child labor in Turkey, document analysis method, one of the qualitative research models, was used. Criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used in this study. The criterion was that the theses were found in the National Thesis Center database of the Council of Higher Education (YÖK) and that they were openly accessible graduate theses with the term “child labor” in the title of the thesis. In this context, a total of 65 postgraduate studies, including 1 medical specialty thesis, 3 doctoral dissertations and 62 master’s theses, were reached. In the analysis process of the study, the data obtained in the study were interpreted with the help of figures and tables. According to the results of the study, it was determined that most of the theses on child labor were master’s theses (62), most theses were written in 2021, 53 theses were written in state universities and 53 theses were written in Turkish. It was observed that most of the theses on child labor were written in “Istanbul University” (6), in the “Institute of Social Sciences” (50) according to the institute, and in the department of “labor economics and industrial relations” (13) as a department. It was determined that qualitative method was used in 42 of the analyzed theses and literature review method was used as the research model in 28 of them. It was determined that the majority of the theses on child labor used document analysis (29) as the sample/study group and Turkey-wide (23) as the location of the research. This study aims to raise awareness about child labor by examining postgraduate theses on child labor, to provide a road map for future studies by determining the unstudied aspects of child labor and the needs of the field, and to be supportive.

**Keywords:** Child Labor, Action Against Child Labor, Document Analysis

**Atf/Cite as:** Erözyürek Gülcen, A. ve Ural, A. (2024). Türkiye’de çocuk işçiliği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1) 523-543, [doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1410352](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1410352)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Ayşegül Erözyürek Gülcen, Bahçecik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, [aysegul.erozyurek@gazi.edu.tr](mailto:aysegul.erozyurek@gazi.edu.tr), ORCID: 0000-0002-7389-6835

<sup>2</sup> Dr. Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [urala@gazi.edu.tr](mailto:urala@gazi.edu.tr), ORCID:0000-0002-2548-3745

## 1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen teknolojilerin insan hayatına girmesi ile internet ve bilgisayar gibi araçların kullanımı hem “çocuk” kavramının tanımını hem de “çocukluk” anlayışını etkilemiştir (Sağlam ve Aral: 2016). Toplumların değişen norm ve değerlerine göre her dönemde çocukluk kavramı farklı tanımlanabilmekte dolayısıyla çocuklar ait oldukları toplumu yansıtmaktadırlar. Çocuklara ortak hakların verilebilmesi adına “çocuk” kavramı üzerinde ortak tanım yapılması önemlidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre, 18 yaş altı her birey çocuk olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2022). Tek ve tüm kategorilerde geçerli bir çocukluk tanımlaması olmamasına rağmen, çocukluğun kendine özgü hassasiyetleri ve bağlılıkları ile özel bir dönem olduğunu, iyi yaşatılması gerektiğini düşünen anlayışlar bulunmaktadır. Bu anlayışlar çoğunlukla yoksul ve göçmen ailelerin çocuklarının ekonomik bir kaynak ve ucuz işgücü olarak görülmesine engel olamamıştır (Tan, 2019).

International Labour Organization (ILO) [Uluslararası Çalışma Örgütü’nün] tanımına göre çocuk işçiliği; çocuklara fiziksel, zihinsel, sosyal ya da ahlaki açıdan zarar veren, çocukları çocukluklarından mahrum eden, okul terkine, okuldan erken ayrılmalarına sebep olan veya okullarıyla birlikte yürütmek zorunda kaldıkları işler şeklinde ifade edilmektedir. İşlerin “çocuk işçiliği” olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı ise, işin türüne, çalışan çocukların yaşına, iş ortamına, ülkelerin izlediği hedeflere ve politikalara bağlı olarak ülkeden ülkeye hatta ülke içerisindeki sektörler arasında farklılık göstermektedir (ILO, 2022). Çocukların küçük yaşlardan itibaren işgücü piyasalarında yer almaları anlamına gelen çocuk işçiliği uzun yıllardır süre gelen toplumsal bir sorundur. Ülkenin en önemli sermayesi olan beşeri sermayeyi tahrip etmesi ve çocuğun erken yaşlarda çalışmak durumunda kalması genel anlamda insan haklarını, özeldense çocuk haklarını ilgilendirmektedir (Boybek, 2009).

Çocuk işçiliğinin eski ve karmaşık bir tarihi vardır. 16. yüzyılda Amerika’da köle ticareti ile başlayan süreç sanayi devrimiyle birlikte artan ucuz işgücü ihtiyacı ve bunun daha çok kadın ve çocuklardan karşılanmaya çalışılmış olması çocuk işgücünün yoğun sömürülmesini ortaya çıkarmıştır (Öztürk, 2019). Temel nedenleri; yoksulluk, ucuz işgücü, göçler, kültürel ve geleneksel yapı, yetersiz eğitim fırsatları, cinsiyet eşitsizliği, aile arası ilişkiler ve nüfus artış hızı gibi etkenler olan çocuk işçiliği günümüzde de halen devam ederek güncelliğini korumaktadır (Çöpoğlu, 1998; Karadeniz, 2022; Oy, 2001). ILO ve UNICEF’in “Çocuk İşçiliği: 2020 Küresel Tahminler ve Eğilimler ve Önümüzdeki Yol” başlıklı raporuna göre, Dünya’da 97 milyonu erkek ve 63 milyonu kız çocuğu olmak üzere toplam 160 milyon çocuk işçi bulunmaktadır. Hizmet, sanayi ve tarım sektörlerinde çalışmalarına göre kategorize edilen çocuk işçilerin, dünya genelinde 16.5 milyonunun sanayi sektöründe, 31.4 milyonunun hizmet sektöründe ve 112 milyonunun tarım sektöründe çalıştığı tahmin edilmektedir (ILO, 2021).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2020) tarafından Türkiye’de ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk işçi sayısını ortaya koymak amacıyla çalışmalar yapılmaktadır. En son 2019 yılında 5-17 yaş grubundaki çocuklara uygulanan “Çocuk İşgücü Araştırması” raporu ile Türkiye’deki çocuk işçi sayısının 720 bin olduğu tespit edilmiştir. Çocuk İşçiliğinin Türkiye’de sektörler göre dağılımına bakıldığında; 2019 yılı itibarıyla 328 bin çocuğun hizmet sektöründe, 221 bin çocuğun tarım sektöründe ve 171 bin çocuğun ise sanayi sektöründe çalıştığı görülmüştür. Raporun sonuçlarına göre 473 bin (% 65,7) çocuk işçi çalışma süresince eğitimlerine devam ederken, 247 bin (%34,3) çocuk eğitime devam etmemektedir (TÜİK, 2020).

Türkiye’de Osmanlı döneminden itibaren çocuk işçiliği var olmasına rağmen, çocuk işçiliğinin bir sorun olarak ülke gündemine gelmesi, sorun olarak tartışılmaya başlaması ve çözüm arayışları UNICEF’in 1979 yılını Dünya Çocuk Yılı ilan etmesiyle olmuştur (Fişek Enstitüsü, 2002). 1992 yılında ILO tarafından başlatılan “Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Önlenmesi Uluslararası Programı (IPEC)” ile çocuk işçiliği ile mücadele Türkiye’de pek çok kamu kurumunun gündemine gelmiştir (Günöz, 2007). Türkiye’de çocuk işçiliği ile mücadele konusunda kazanılan tecrübeler, çocuk işçiliğini ortadan kaldırmak ve önlemek amacıyla 2005 yılında, ulusal ölçekli ilk resmi politika belgesi niteliği taşıyan “Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi” 10 yıllık süre için uygulamaya konmuştur (ÇSGB, 2017). 2015 yılında tamamlanan program Türkiye’de çocuk işçiliği sorununu tümüyle çözemediğinden 2017-2023

yıllarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenerek “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı” adı ile uygulamaya konmuştur. Bu ulusal program ile çocukların zihinsel, fiziksel, ruhsal, ahlaki gelişimleri ile eğitim hayatları üzerinde olumsuz etkiler yaratan çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasına ilişkin faaliyetlerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı; hukuki düzenlemeler ve mevzuatın uygulanması, kurumsal yapıların güçlendirilmesi, çocuk işçiliğine yönelik farkındalığın artırılması, sosyal tarafların ve toplumun sürece katılımının sağlanması, yoksulluğun ortadan kaldırılması, eğitime ulaşılabilirliğin artırılması gibi geniş kapsamlı bir içerikle çocuk işçiliğinin önlenmesi hedeflemektedir. Bu çalışma, çocuk işçiliği konusunda hazırlanan lisansüstü tezleri inceleyerek, çocuk işçiliği konusunda farkındalık oluşturmayı, çocuk işçiliğinin çalışılmamış yönlerini ve alanın ihtiyaçlarını belirleyerek yapılacak çalışmalara bir yol haritası sunmayı ve destekleyici olabilmeyi hedeflemektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Türkiye’de yayımlanan çocuk işçiliği konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı nasıldır?
- 2- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 3- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelerin statüsü ve yazım diline göre dağılımı nasıldır?
- 4- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 5- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldıkları enstitülere göre dağılımları nasıldır?
- 6- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldıkları anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
- 7- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin çalışma konu alanlarına göre dağılımları nasıldır?
- 8- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımları nasıldır?
- 9- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
- 10- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
- 11- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
- 12- Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yapılan yerlere göre dağılımı nasıldır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Çocuk işçiliği dünyanın en önemli sorunlarından biridir. Çocuğun yaşına uygun olmayan işlerde çalıştırılmasının önüne geçmek amacıyla, ülkeler ulusal ve uluslararası düzeyde çocuk işçiliği ile mücadele politikaları uygulamaktadır. Çocuk işçiliği sorununa yönelik farkındalık artırıcı önlemler bu mücadele programları içerisinde değerlendirilmektedir. Çocuk işçiliği konusunda yazılan lisansüstü tezler farkındalık artırıcı faaliyetler içerisinde bulunmaktadır. Çocuk işçiliği konusunda alanda bulunan araştırmalar çocuk işçiliği sorununa çoğunlukla nedenleri, sonuçları, saha örnekleri şeklinde odaklanmaktadır.

Bu çalışmanın önemi alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak çocuk işçiliği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, tezlere dair soruları cevaplayarak çocuk işçiliği konusunda farkındalık oluşturmak, çocuk işçiliği konusunun çalışılmamış yönlerinin ve alanın ihtiyaçlarının belirlenerek bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterici olabilmesidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada Türkiye’de “çocuk işçiliği” konusunda yazılmış lisansüstü tezlere ilişkin bir inceleme yapılması amaçlandığından, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen yazılı belgelerin içeriğinin analiz edilmesi için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman incelemesi, araştırmanın kaynaklarının elde edilmesi,

gözden geçirilerek sorgulanması ve analizi olarak da tanımlanabilir (Özkan, 2019). Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada ölçüt, tezlerin Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunması ve tez adında “çocuk işçi” kavramı geçen erişime açık lisansüstü tezler olmasıdır.

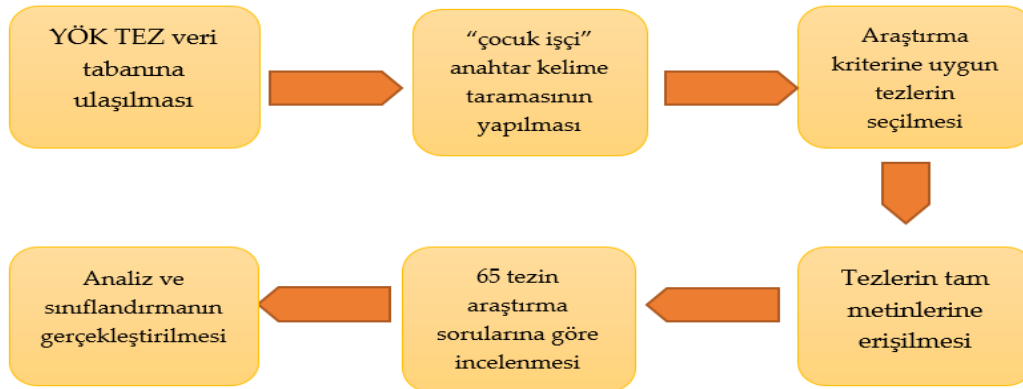
## 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma YÖK Ulusal Tez Merkezinde bulunan ve tez adında “çocuk işçi” kavramı geçen 1988-2023 yılları arasında yayımlanmış olan toplam 65 çalışmayı kapsamaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak anahtar kelimeler ile gerçekleştirilen taramada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, tez adında “çocuk işçi” kavramı geçen toplam 71 teze ulaşılmış ancak 6 tezin erişime açık olmaması sebebi ile araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Tarama 1 Ağustos 2023 tarihinde sonlandırılmıştır

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada verilere YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranarak ulaşılmıştır. Tarama son olarak 1 Ağustos 2023 tarihinde gerçekleştirilmiş olup araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara “çocuk işçi” anahtar kelimesi kullanılarak ulaşılmıştır. Bu işlem sonucunda ilgili veri tabanında 1988-2023 yılları arasında yayımlanan 71 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Başlangıç yılının 1988 olarak belirlenmesinin nedeni, tez adında “çocuk işçi” kavramı geçen ve erişime açık olan ilk tezin bu yılda yayımlanmış olmasıdır. Bitiş olarak 2023 yılının kabul edilme nedeni ise verilere ulaşılan tarih (1 Ağustos 2023) itibarıyla en son 2023 yılında yayımlanan tezlerin mevcut olmasıdır. Ulaşılan çalışmalardan 6 tanesinin erişim izni olmadığı için çalışma ilk yayımlandığı yıldan araştırmanın gerçekleştirildiği tarihe kadar yayımlanmış olan ve çalışma adında “çocuk işçi” kavramı geçen toplam 65 lisansüstü tezi kapsamaktadır.

Veri toplama sürecine yönelik araştırmanın işleyişi Şekil 1’de şema olarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri toplama sürecinin işleyişi

## 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; nesnel, doğrulanabilir, ölçülebilir bilgilere ulaşmak için doküman, belge ve metin gibi pek çok materyali belli kurallar çerçevesinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) nesnel bir şekilde analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Fiske, 1996, s. 176). Bu nedenle çalışmada verilerin sınıflandırılması, birbiriyle kıyaslanması ve bulgulara ulaşmada içerik analizine başvurulmuştur. Analiz işlemine 1 Eylül 2023 tarihinde başlanmış ve 5 Kasım 2023 tarihinde son verilmiştir. Analizler Türkiye’de yayımlanan, tez adında “çocuk işçi” kavramı geçen ve YÖKTEZ veri tabanında erişime açık olan 65 lisansüstü tez üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik amacıyla veri toplama ve analiz etme kısımlarının detaylı bir şekilde anlatılmasına önem gösterilmiştir.

Veriler Microsoft Excel programı aracılığıyla öncelikle yayım yıllarına göre sıralanmış ve bu sıralamaya göre kod verilmiştir. Bu kodlamalar Çİ1, Çİ2, Çİ3 şeklinde yapılmış ve Çİ65 e kadar sürdürülmüştür. Tezlerle ilişkin analizin yapılabilmesi ve veri kaybını önlemek için excel üzerinde; tezlerin öğrenim düzeyleri, yılları, yayım dili ve üniversitelerin statüsü, yazıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, çalışma konu alanlarına, yöntemi, modeli, veri toplama aracı, örneklem/çalışma grubu ve araştırmanın yapıldığı yerlere ilişkin bulguları gösteren 12 başlıktan oluşan bir “Tez İnceleme Formu” hazırlanmıştır. Bu form oluşturulurken çocuk işçiliği konusu ile ilgili detaylı bir araştırma yapılmış ve incelemesi yapılacak tezler dikkatlice okunmuştur. Veri kaybını önlemek için formdaki bilgilerle tablo ve şemadaki bilgiler farklı uzmanlarca kontrol edilerek karşılıklı olarak teyit edilmiştir. Kodlaması yapılan her bir tezin analizi belirlenen 12 başlığa göre yapılmıştır.

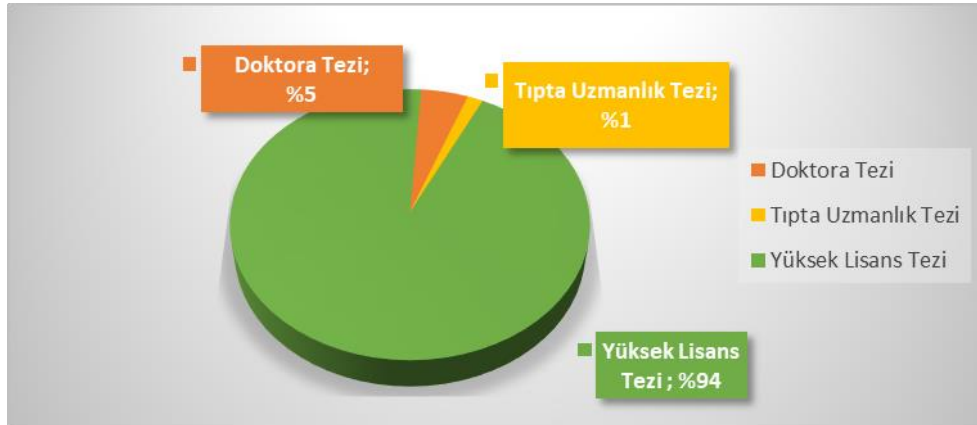
## 2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı için araştırma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni alınmamıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin öğrenim düzeylerine (yüksek lisans, tıpta uzmanlık ve doktora) göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



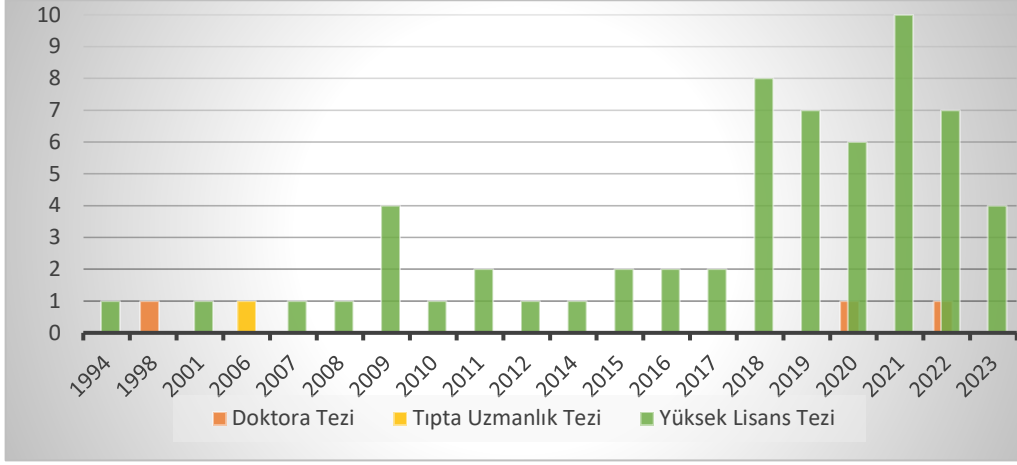
Şekil 2. Lisansüstü tezlerin öğrenim düzeyini gösteren grafik

Şekil 2’de, incelenen 65 çalışmanın 61’inin (%94) yüksek lisans, 3’ünün (%5) doktora, birinin (%1,54) tıpta uzmanlık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma yapılan konuda yüksek lisans tezlerinin yoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.2. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.



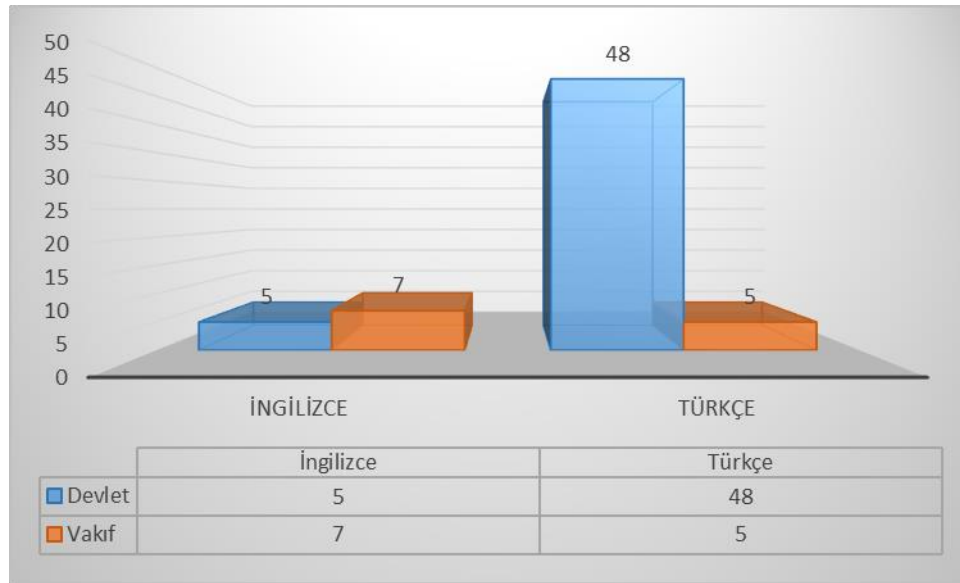


Şekil 3. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımını gösteren grafik

Tezlerin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında 2018-2022 yılları arasında çocuk işçiliği konusunda yazılan çalışmaların yoğunlaştığı belirlenmiştir. En fazla çalışmanın 2021 yılında yazılan 10 (%15,38) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Ardından 2018 yılında 8 (%12,31) yüksek lisans tezi, 2022 yılında 1 doktora ve 7 (%12,31) yüksek lisans tezinin yazıldığı görülmektedir.

### 3.3. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelerin statüsü ve yayın dili göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelerin statüsüne (devlet, vakıf) ve yayın diline göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Lisansüstü tezlerin yayın dili ve üniversitelerin statüsüne göre dağılımını gösteren grafik

Tezlerin yazıldığı üniversitelerin statüsüne bakıldığında 53 (%82) tezin "Devlet" üniversitelerinde, 12 (%18) tezin ise "Vakıf" üniversitelerinde yazıldığı görülmektedir. Tezlerin yayın diline göre dağılımlarına bakıldığında, 53 (%82) tezin "Türkçe", 12 (%18) tezin ise "İngilizce" yazıldığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinde yazılmış olan tezlerden 5'i (%8) "İngilizce", 48'i (%74) "Türkçe" yazılmıştır. Vakıf üniversitelerinde yazılan tezlerin ise 7'sinin (%11) "İngilizce" ve 5'inin (%8) "Türkçe" yazıldığı görülmektedir.

### 3.4. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Tezlerin Yazıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	f	Üniversite	f
İstanbul Üniversitesi	6	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	4	TED Üniversitesi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	3	Sabancı Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	3	TOBB Ekonomi Ve Teknoloji Ün.	1
Akdeniz Üniversitesi	3	Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Ankara Hacı Bayram Veli Ün.	2	Dumlupınar Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	2	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
İstanbul Bilgi Üniversitesi	2	Kafkas Üniversitesi	1
Atılım Üniversitesi	2	Ordu Üniversitesi	1
Maltepe Üniversitesi	2	Gazi Üniversitesi	1
Gaziantep Üniversitesi	2	Bilkent Üniversitesi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	Karamanoğlu Mehmetbey Ün.	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	Sakarya Üniversitesi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	Kocaeli Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	2	Harran Üniversitesi	1
İstanbul Teknik Üniversitesi	2	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1
Giresun Üniversitesi	1	Ankara Sosyal Bilimler Ün.	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	Anadolu Üniversitesi	1
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	Tokat Gaziosmanpaşa Ün.	1
İstanbul Okan Üniversitesi	1	Kadir Has Üniversitesi	1
		<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>

Tablo 1’e bakıldığında, Türkiye’de bugüne kadar çocuk işçiliği konusunda toplamda 40 farklı üniversitede lisansüstü tez yazıldığı görülmektedir. Tabloya göre, bu tezlerin çoğu “İstanbul Üniversitesinden” (6) çıkmış, ardından sırasıyla “Ankara Üniversitesi” (4) ve “Karadeniz Üniversitesi”, “Marmara Üniversitesi” (3) ve “Akdeniz Üniversitesi”(3) gelmiştir, onları da azalan oranlarla diğer üniversitelerin takip ettiği görülmektedir.

### 3.5. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Tezlerin Yazıldığı Enstitülere Göre Dağılımı*

Enstitü Adı	f	Enstitü Adı	f
Sosyal Bilimler Enstitüsü	50	Fen Bilimleri Enstitüsü	1
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	5	Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	5	Lisansüstü Programlar Enstitüsü	1
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1	Diğer	1
		<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>

Tablo 2 incelendiğinde, çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerin toplamda 8 farklı (sosyal bilimler enstitüsü, sağlık bilimleri enstitüsü, lisansüstü eğitim enstitüsü, eğitim bilimleri enstitüsü, fen bilimleri enstitüsü, ekonomi ve sosyal bilimler enstitüsü, lisansüstü programlar enstitüsü ve diğer) enstitüden çıktığı görülmektedir. Çocuk işçiliği konusunda en çok tez yazılan enstitünün “Sosyal Bilimler Enstitüsü” (50) olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilimler Enstitüsünden sonra en çok tez yazılan enstitüler sırasıyla “Sağlık Bilimleri Enstitüsü” (5), “Lisansüstü Eğitim Enstitüsü” (5) olmuş ve “Eğitim Bilimleri Enstitüsü” (1), “Fen Bilimleri Enstitüsü” (1), “Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü” (1), “Lisansüstü Programlar Enstitüsü” (1) bunları takip etmiştir.

### 3.6. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı anabilim dalına göre dağılımı

Çalışmanın yedinci alt amacına uygun olarak lisansüstü tezlerin yazıldığı anabilim dalına göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Tezlerin Yazıldığı Anabilim Dalına Göre Dağılımı*

Tez Yazılan Anabilim Dalı	f	Tez Yazılan Anabilim Dalı	f
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İliş.	13	Temel İslam Bilimleri ABD	1
Ekonomi Anabilim Dalı	5	İnsan Kaynakları Yönetimi ABD	1
Özel Hukuk Anabilim Dalı	4	Amme İdaresi Anabilim Dalı	1
Sosyoloji Anabilim Dalı	4	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku ABD	1
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	4	Ekonometri Anabilim Dalı	1
Coğrafya Anabilim Dalı	3	Basın ve Yayın Anabilim Dalı	1
Psikoloji Anabilim Dalı	2	Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı	1
Sosyal Politika Anabilim Dalı	2	Antropoloji Anabilim Dalı	1
Gazetecilik Anabilim Dalı	2	Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı	1
Hemşirelik Anabilim Dalı	2	Edebiyat ve Kültür Çalışmaları AB	1
İşletme Anabilim Dalı	2	Halkla İlişkiler ve Tanıtım ABD	1
Halk Sağlığı Anabilim Dalı	2	Yaşam Boyu Öğrenme ABD	1
İktisat Anabilim Dalı	2	İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD	1
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı	1	İnsan Hakları Anabilim Dalı	1
Sosyoloji Anabilim Dalı	1		
		<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>

Tablo 3 incelendiğinde, çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerin toplamda 28 farklı anabilim dalından yazıldığı görülmektedir. Çocuk işçiliği konusunda en çok tez yazılan anabilim dalının 2 doktora tezi 11 yüksek lisans tezi ile toplamda 13 teze “Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri” olduğu tespit edilmiştir. Çalışma Ekonomisi Anabilim dalının ardından en çok tez yazılan anabilim dalları sırasıyla “Ekonomi Anabilim Dalı” (5), “Özel Hukuk Anabilim Dalı” (4), Sosyoloji Anabilim Dalı (4), “Sosyal Hizmet Anabilim Dalı” (4) olmuştur.

### 3.7. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin çalışma konu alanlarına göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin çalışma konu alanlarına göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

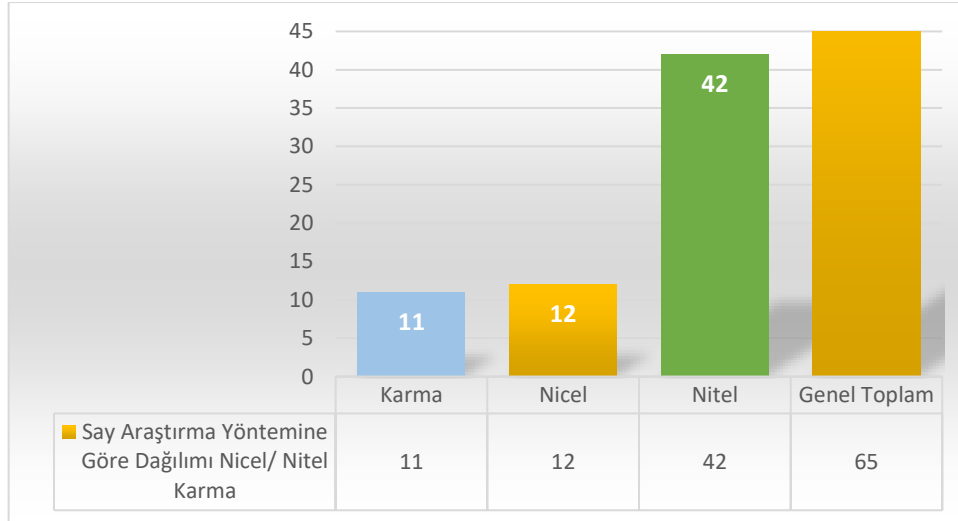
Tezlerin Çalışma Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma Konu Alanları	f	Çalışma Konu Alanları	f
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İliş.	16	Uluslararası İlişkiler	1
Hukuk	6	Hemşirelik	1
Sosyoloji	5	Din	1
Ekonomi	4	Radyo-Televizyon	1
Halk Sağlığı	4	İşletme	1
Sosyal Hizmet	3	Halkla İlişkiler	1
Kamu Yönetimi	3	Gazetecilik	1
Eğitim ve Öğretim	2	Ziraat	1
Siyasal Bilimler	2	Ekonometri	1
Psikoloji	2	Psikolojik İhtiyaçlar	1
İngiliz Edebiyatı	2	Antropoloji	1
Coğrafya	2	İletişim Bilimleri	1
Sinema	1		1
		<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>

Tablo 4 incelendiğinde çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerin toplamda 25 farklı konu alanında ele alındığı görülmektedir. Çocuk işçiliği konulu 16 lisansüstü çalışmanın “Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri” konu alanında, 6 lisansüstü çalışmanın “Hukuk” alanında, 5 lisansüstü çalışmanın “Sosyoloji” konu alanında ve 4 lisansüstü çalışmanın “Ekonomi” ve “Halk Sağlığı” konu alanlarında ele alındığı görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunun çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri alanında yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

### 3.8. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı gösteren grafik

Şekil 5 incelendiğinde çalışmalarda nitel (42), nicel (12) ve karma (11) yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunda araştırma yöntemi olarak nitel yöntemlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

### 3.9. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

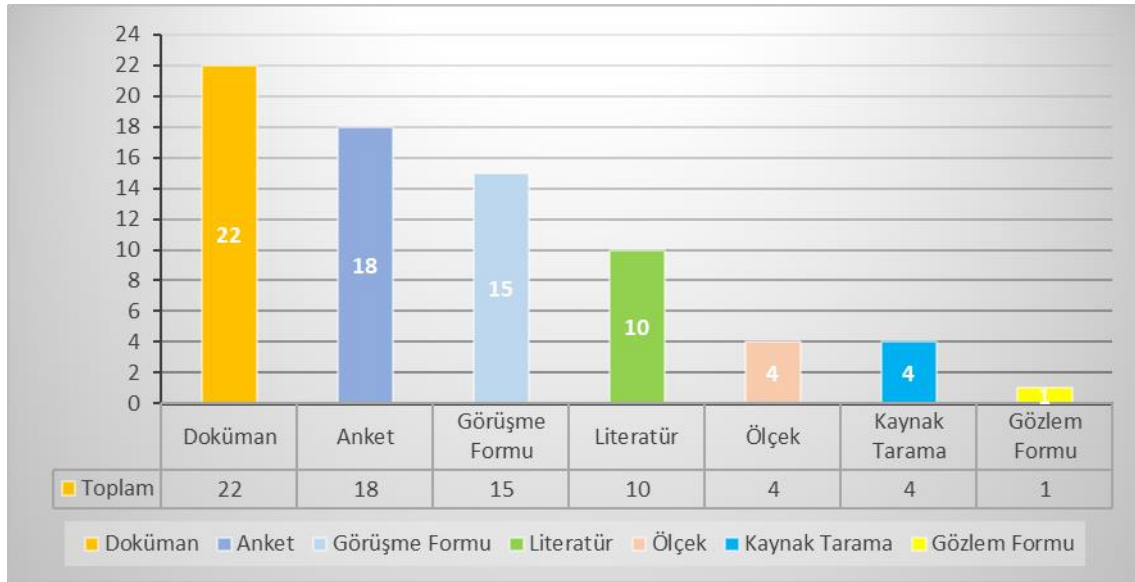
*Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı*

Araştırma Modeli	f	Araştırma Modeli	f
Literatür Tarama	28	Tanımlayıcı Araştırma	1
Betimsel Araştırma	8	Eylem Araştırması	1
Saha Araştırması	8	Doküman Araştırması	1
Durum Çalışması	8	Terapötik Grup Çalışması	1
Fenomenolojik Model	3	Farkların Farkları	1
Deneysel Araştırma	2	Probit Model	1
Yorumsayıcı Yaklaşım	1	İlişkisel Tarama	1
		<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>

Tablo 5 incelendiğinde çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerin toplamda 14 farklı araştırma modelinde ele alındığı görülmektedir. Çocuk işçiliği konulu lisansüstü çalışmalarda en çok tercih edilen araştırma modelinin "Literatür Tarama" (28) olduğu görülmektedir. Ardından "Betimsel Çalışma" (8), "Saha Çalışması" (8) ve "Durum Çalışması" (8) modellerinin uygulandığı görülmektedir.

### 3.10. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 6'da verilmiştir.



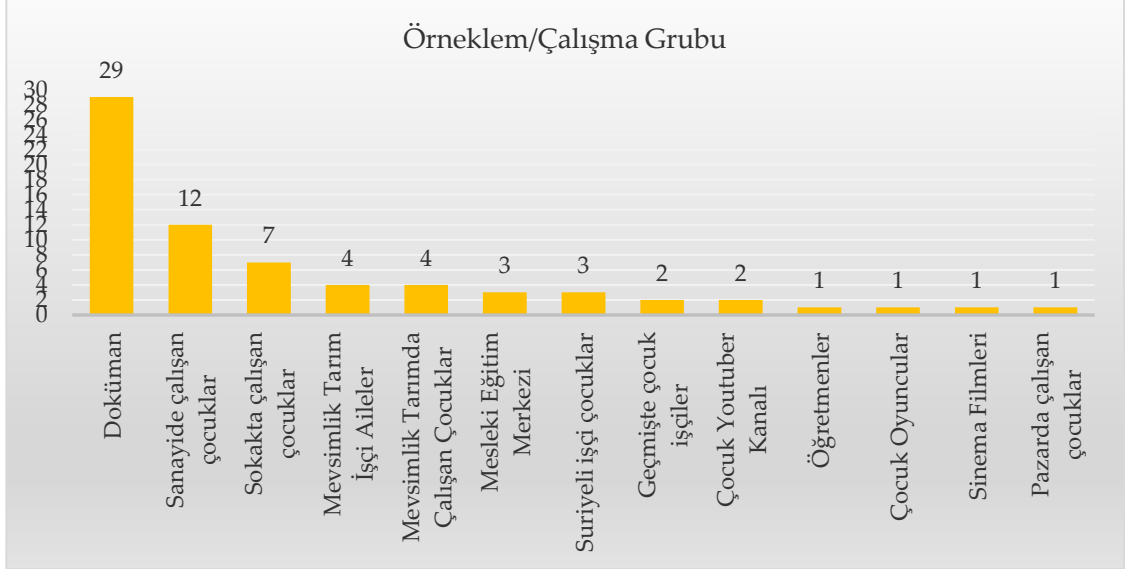
**Şekil 6.** Lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımını gösteren grafik

Şekil 6 incelendiğinde çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerde 7 farklı veri toplama aracından faydalandığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı "Doküman İncelemesi" (22) olmuştur. Ardından en çok "Anket" (18) ve "Görüşme Formu" (15) veri toplama aracı

olarak kullanılmıştır. Toplam sayıdan anlaşılacağı üzere bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracından faydalanılmıştır.

### 3.11. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerde çalışılan örneklem/çalışma grupları incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 7’de verilmiştir.

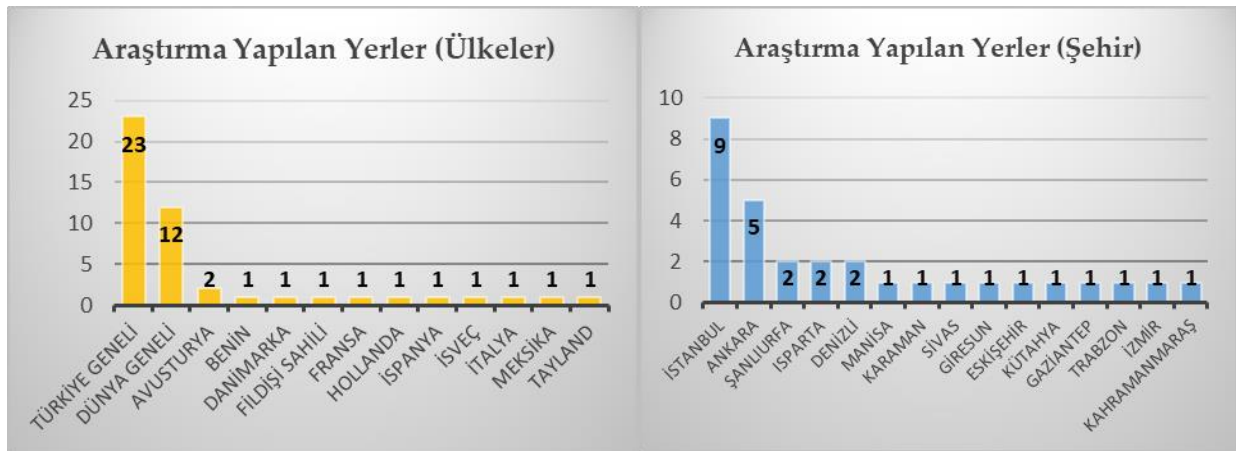


Şekil 7. Lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımını gösteren grafik

Şekil 7 incelendiğinde çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerde 13 farklı örneklem/çalışma grubu ile karşılaşıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerde örneklem/çalışma grubu olarak “Doküman”(29) çalışmalarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Doküman çalışmalarının ardından lisansüstü tezlerde örneklem/çalışma grubu olarak “Sanayide çalışan çocuklar” (12), “Sokakta çalışan çocuklar” (7) ve “Mevsimlik Tarım İşçi Aileler” (4) ile çalışıldığı görülmüştür.

### 3.12. Çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yapılan yerlere göre dağılımı

Araştırma kapsamında çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezler araştırma yapılan yerler ülke ve şehirlere göre dağılımını incelenmiş dağılım ve elde edilen bulgular Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Lisansüstü tezlerin araştırma yapılan yerlere göre dağılımını gösteren grafik

Şekil 8’de çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerde araştırma yapılan yerler incelendiğinde çocuk işçiliği sorununun en fazla Türkiye (23) genelinde ele alındığı görülmektedir. Ardından “Dünya” (12) genelinde ve “İstanbul” (9) özelinde çocuk işçiliği konulu çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Çocuk işçiliği konusunda yazılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada on iki ana bulguya ulaşılmış ve bulgularla ilgili durum, tablo ve şekiller hâlinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda, çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin sayısının fazla olmasının nedeni, doktora programlarına devam eden öğrenci sayısının yüksek lisans programına kayıtlı öğrenci sayısından az olması ve doktora eğitim süresinin daha uzun olmasının etkilediği düşünülmektedir. Çocuk işçiliği sorununun hem doktora hem de yüksek lisans düzeyindeki tezlere konu edilmesi, bu problemin öneminin giderek daha da çok anlaşılmasına başladığına bir işaret olarak yorumlanabilir. Tezlerin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında 2018-2022 yılları arasında çocuk işçiliği konusunda yazılan tezlerin yoğunlaştığı belirlenmiştir. En fazla çalışmanın 2021 yılında yazıldığı görülmüştür. Çocuk işçiliğinin önlenmesi temel hedefiyle Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından hazırlanan “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı (2017-2023)” eylem planı ‘Farkındalık Arttırıcı Önlemler’ başlıklı hedefi içerisinde üniversitelerin ders programlarına çocuk işçiliği ile mücadele konusunun dâhil edilmesi faaliyeti bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumu tarafından üniversitelerin ilgili bölümlerine çocuk işçiliği ile mücadele konusunu içerecek akademik çalışmalar yapılmasına yönelik yazılar yazılmıştır. Üniversitelerde çocuk işçiliği konusunda farkındalığın artmasının bir sonucu olarak 2021 yılında tez sayılarının artmış olduğu düşünülmektedir. Aynı ulusal program kapsamında yayınlanan 2018/3 sayılı Başbakanlık Genelgesi ile Türkiye’de 2018 yılı “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Yılı” ilan edilmiş olmasının, çocuk işçiliği konusunda farkındalığı arttırarak lisansüstü çalışmaların sayısının arttırmış olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunun Türkçe yazıldığı ve üniversitelerin statülerine göre devlet üniversitelerinden yazılan tezlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Tezlerin Türkiye’de yazılmış olması ve Türkçe alan yazına dayalı olarak hazırlanması, çoğunluğunun Türkçe yazılmış olmasının nedeni olabilir. Vakıf üniversitelerinde yazılan tezlerin yarısından fazlasının İngilizce yazıldığı görülmüştür. Bu durumun vakıf üniversitelerinde daha çok İngilizce eğitim yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda çocuk işçiliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımına bakıldığında en çok tezin İstanbul Üniversitesi’nde yazıldığı görülmüştür. Bu durumun çocuk işçiliğinin en önemli nedenleri arasında sayılan yoksulluk, göç, nüfus artış hızı ve işsizlik gibi nedenlerin İstanbul’da yoğun görülmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yazıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda tezlerin çoğunluğunun çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri anabilim dalı ve çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri çalışma konu alanında yazıldığı görülmüştür. Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri alanının uluslararası düzeyde ILO sözleşmeleri, ulusal düzeyde iş kanunu çalışmalarına bağlı olarak çocuk işçiliği konusunu yoğun ele aldıkları düşünülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde; en sık kullanılan yöntemin nitel araştırma yöntemi olup, literatür tarama modelinin ise; ağırlıklı olarak kullanılan araştırma modeli olduğu ve veri toplama aracı olarak da en çok doküman incelemesinin kullanıldığı görülmüştür. Toplumsal bir alan içerisinde yer alan çocuk işçiliği konusunun nicel araştırmaya çok uygun olmaması, çocuk işçiliğinin kayıt dışı olmasına bağlı olarak konunun projeler ve mücadele programları neticesinde yayınlanan raporların incelenerek araştırılması sırasında nitel yöntemlerin, doküman incelemesinin tercih edildiği düşünülmektedir. İncelenen tezlerin yöntem, veri toplama ve veri analizi tekniklerinde görülen çeşitliliğin temel nedeninin, çocuk işçiliğinin konu edildiği anabilim ve çalışma alanlarının gerektirdiği yöntem bilgisinin farklılığı ve çeşitliliği olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubuna bakıldığında diğer bulgularla uyumlu şekilde “doküman” çalışmalarının fazla olduğu görülmüştür. Çocuk işçiliği konusu ağırlıklı olarak çocuk işçiliğinin nedenleri, etkileri, uygulanan mücadele programlarının sonuçları üzerine yapıldığı için daha çok rapor, kitap ve literatür incelemesi şeklinde yapılmaktadır. Araştırmalar farklı yöntemler kullanılarak çeşitlendirilse de çalışmanın bir boyutunda çocuk işçiliğinin netliği ve tarihçesini vermek için doküman çalışması yapılmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerin lisansüstü araştırma yapılan yerlere göre dağılımına bakıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkiye genelinde ele alındığı görülmektedir. Çocuk işçiliği sorununun sektör ve bölgeden bağımsız olarak Türkiye’nin her yerinde görülüyor olması sebebi ile çalışmaların genel olarak değerlendirildikleri düşünülebilir. Tezlerde genellikle doküman incelemesinin tercih edilmesinin tezlerin Türkiye geneli olarak ele alınmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın Türkiye alan yazında yapılmış olması da çalışma yapılan yerler konusunda ağırlığın Türkiye geneli olarak çıkmasının nedenlerinden biridir.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, daha çok sayıda tez yazılmasının, özellikle eğitim alanında yazılan tezlerin sayısının arttırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Çocuk işçiliği konusunun eğitim, sağlık, beslenme, barınma, insan hakları açısından da ele alınması; araştırmalarda karma yönteme yer verilmesi ve çalışma grubunda daha fazla çocuk işçiliği yapmak zorunda kalan çocuklarla görüşme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Tezlerin sonuçlarının bilimsel makale, seminer, sempozyum, kongre bildirimleri şeklinde yayınlanarak çocuk işçiliği konusunda farkındalığın arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında araştırılan çocuk işçiliği konulu lisansüstü tezler göz önüne alındığında, çocuk işçiliği sorununun her geçen yıl daha fazla sayıda lisansüstü teze konu edildiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Tez sayılarında izlenen bu artışın bir farkındalık yaratarak aynı oranda çocuk işçiliği sayısında düşme sağlaması istenen bir durumdur. Özellikle çalışmak zorunda kaldığı için eğitim hayatından uzak kalan öğrencilerin eğitim durumlarının değerlendirilmesi adına Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından konunun farklı yöntemlerle daha çok ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çocuk işçiliği ile ilgili çalışmalar Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerle sınırlı kalınmayarak, yurt dışında yapılan lisansüstü tez, makale, rapor gibi çalışmalar da incelenerek araştırma sonuçları karşılaştırılabilir. Özellikle çocuk işçiliği sorununu ortadan kaldırmış ülkelerden uygulama politikaları örnekleri alınarak iyi örnekler Türkiye’de de uygulanabilir.



## Kaynakça/Reference

- Boybek, S. (2009). *Sosyal yardım uygulamaları ve çocuk işçiliği arasındaki ilişki: Keçiören örneği* [Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü]. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Çöpoğlu, M. (1998). *Çocuk işçiliği* (Kayıt No: 379469) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- ÇSGB, (2017). *Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı Eylem Planı*, ÇSGB Genel Yayın, Ankara.
- Fiske J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Fişek Enstitüsü. (2002). "Çocuk işçiliğinin önlenmesi için zamana bağlı politika ve program çerçevesi" konusundaki görüşümüz", <http://www.fisek.org.tr/calismalar/cocukemegi/arastirmalar/cocuk-isciliginin-onlenmesi-icin-zamana-baglipolitika-ve-program-cercevesi-konusundaki-gorusumuz1/>
- Günöz, M. (2007) *Türkiye'de çocuk işçiliği sorunu ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- ILO, (2022). "What is Child Labour", <https://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm>.
- ILO. (2021). [https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/WCMS\\_800638/lang--tr/index.htm](https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/WCMS_800638/lang--tr/index.htm).
- Karadeniz, M. (2022). *Çocuk yoksulluğu ve çocuk işçiliği ile mücadelede sosyal koruma tedbirleri*(Kayıt No: 769306) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Oy, Ö. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de çocuk istihdamı ve çocuk işçiliğinin insan kaynakları yönetimi açısından önemi* (Kayıt No: 104717) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*.(6. Baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, Ç. (2019). *Kahramanmaraş ilindeki gezici mevsimlik tarım işçilerinin sosyo-ekonomik durumu ve sosyal güvenlik sorunları* (Kayıt No: 574286) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sağlam, M. & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları, *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Tan, M. (2019). Çağlar boyunca çocukluk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 71-88.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Çocuk işgücü anketi. Haber Bülteni. (Yayın No. 33807) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=ChildLabour-Force-Survey-2019-33807>.
- United Nations International Children's Emergency Found. (2022). "A Universal definition of what it means to be a "child". <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.

## EKLER

### Ek-1.Araştırma Kapsamında İncelenen çalışmalar

- Akgeyik, M. (2022). *Hilvan’da yaşayan mevsimlik tarım işçileri ve çocuk işçiler* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arıkan, G. (2011). *Sanayi sitesinde çalışan çocuk işçilerin çalışma koşulları ve istismara bakışı* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayak, N. N. (2018). *Çocuk eğitimi ve çocuk işçiliğine olan tutumları ve bakış açıları üzerinden Suriyeli mülteci kadınların Türkiye’de hayatlarını yeniden inşa etme deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Sabancı Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Batır, E. (2020). *Çocuk işçi ölümleri: yaşam ve eğitim hakkı* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bekdaş, N. (2009). *Türkiye de çocuk işçiliği örgün eğitim ve çalışma hayatı: Hekimbaşı örneği* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Berigel, S. (2017). *Yoksulluk ve kayıt dışı istihdam bağlamında Türkiye’de çocuk işçiliği* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Boyacı, E.(2022). *Yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma bağlamında çocuk işçilik: Denizli örneği* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozkurt, A.(2021). *Türkiye’de çocuk işçilere yönelik sosyal koruma* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyükak, E. (2021). *1960-1970 dönemi Türk sinemasında çocuk işçiliği* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüksungur, İ.(2022). *Çocuk işçi kavramı ve çocuk işçilerin hakları* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ceylan, G. (2019). *Suriyeli sığınmacı çocuk işçilerin psikososyal sorunları ve buna yönelik sosyal hizmet önerileri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çakır, S. (2021). *Çocuk işçiliğiyle mücadele politikaları üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çakmak, G. (2021). *Günümüzde çocuk işçiliğinin sosyoekonomik nedenleri: Türkiye ve Meksika örnekleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çatak, B. (2006). *Çocuk işçiliği için risk faktörlerinin belirlenmesi; çocuk işçi ve okuyan öğrencilerin sağlık durumlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çavuşoğlu, H. (2021). *Şanlıurfa şehrinde Suriyeli çocuk işçilerin yaşam koşullarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, H. (2019). *Çocuk işçiliği (Sivas örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çınar Güç, E. (2020). *Çocuk işçilerin çalışma yaşamlarının sektör bazlı nitel analizi: Manisa ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çöpoğlu, M. (1998). *Çocuk işçiliği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, M. (2018). *Çocuk işçiler: Çalışan kız çocuklarının bedensel gelişimi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirel, Ş.(2019). *Karar ağacı algoritmaları ve çocuk işçiliği üzerine bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Deveci, O.(2019). *Çalışan Erkek Ergenlerde Çocuk İşçiliğine Bağlı Ebeveynleşme Olgusunun İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, TED Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Dur, B. A. (2016). *Türkiye’de çocuk işçiliğinin ulaştığı boyut ve mücadele politikaları: SDÜ MYO öğrencileri üzerine bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ege, T. (2016). *Türkiye’de çocuk işçiliği ve ekonomiye etkileri* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Elma, Y. (2022). *Türkiye’de çocuk işçiliği: İstanbul saya işçileri örneği* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erbay, E. (2007). *Çocukluklarında küçük sanayi işletmelerinde çalışmış yetişkinlerin bu çalışma sürecini nasıl yorumladıkları ve çocuk işçiliğine bakışları üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ercek, K. (2019). *Türkiye ulusal televizyon kanallarında prime time televizyon dizilerinde oyuncu olarak çocuk işçilerin yer alışı ve onların ekranda görünen çalışma koşulları: bizim hikâye* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdemgil, E. (2018). *Kurumun bilinçdışı savunma mekanizmalarının çocuk/genç işçilere hizmet verenlerin bakış açısıyla araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erişir, R. M. (2023). *Çocuk işçiliği kapsamında Türkiye’de çocuk youtuber’lar* [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gockaj, L. (2022). *Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki çocuk işçiliğine etkileri* [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gül, T. (2020). *Geçmişte çocuk işçiliği deneyimi olan üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının ve yaşam doyumlarının öz belirleme kuramı çerçevesinde araştırılması* [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güller, H. M. (2020). *İslam hukukunda çocuk işçiliği* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Haroon, Y. (2018). *Oliver Twist, David Copperfield ve zor zamanlar romanlarındaki çocuk işçiliğinin Marxist açıdan incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İbrahimova, A. (2023). *Dijital emek bağlamında sosyal medya ve kayıt dışı çocuk işçiler: reklam yerleştirme örnek olay incelemesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İnce, G. (2021). *İnsan hakları perspektifinden çocuk işçiliği* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kanun, O. (2018). *Türkiye’deki çocuk işçiliğinin sebeplerini ve sektörel dağılımını anlamak* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kara, G. E. (2019). *4857 sayılı iş kanununa göre çocuk işçi kavramı ve çocukların korunması* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karadeniz, M. (2022). *Çocuk yoksulluğu ve çocuk işçiliği ile mücadelede sosyal koruma tedbirleri* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, F. (2009). *Çocuk işçiliği ve ailenin rolü (Kütahya örneği)* [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, Ş. (2011). *Türk iş hukukunda çocuk işçi kavramı ve çocuk işçinin hakları* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kızıloğlu, Y. (2021). *Potentialities for and limits to inclusion by education: the case of Syrian children’s education in Turkey and child labour* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi/>
- Kireçdağ, N. (2021). *Türkiye’de Suriyeli sığınmacı çocuk işçiliği: İstanbul’da bir alan araştırması* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koç, N. R. (2020). *Çocuklu işletmelerde sosyal sorumluluk ilkeleri, çocuk işçiliği ve etik kodlar* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kökkızıl, M. (2015). *Türkiye’de çocuk işçilerin işgücü piyasası çıktıları: İstihdam durumu, ücret ve kayıt dışılık* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurt Kırcı, A. (2021). *Türkiye’de çocuk işçiliği kamu politikasının analizi* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Oy, Ö. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de çocuk istihdamı ve çocuk işçiliğinin insan kaynakları yönetimi açısından önemi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özmen, U. M. (2022). *Essays on child labor* [Doktora tezi, Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, G. (2019). *Çocuk işçiliği üzerine sosyolojik bir araştırma -Karaman örneği-* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sağlam, B. (2014). *Türkiye’de çocuk işçiliğinin belirleyenlerine ilişkin akademik literatür üzerine bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sa-nguansat, S. (2023). *Child migrants and child labor in thailand: an overview of motives and national policies* [Doktora tezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sharaf, A. Y. S. (2015). *Dickens’in Oliver Twist ve David Copperfield romanındaki çocuk işçiler* [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Soykal, İ. (2018). *15-18 yaş arasındaki çocuk işçilerin mesleki doyum, aile ilişkileri, gelecek beklentileri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şahin, B. (2009). *Çocuk işçilerin korunması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şihaliyev, G.(2020). *Uluslararası boyutta çocuk işçiliği, çocuk işçiliğine karşı hukuki düzenlemeler ve mücadele programları* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tanır, A. (2023). *Organize sanayi bölgesinde çalışan çocuk işçilerin çalışma koşulları ile sağlıklı yaşam tarzı davranışlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Terzi, F. (2009). *Çocuk işçilerin psiko-sosyal sorunları* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Toure, Y. (2018). *Çocuk işçi nedenli boykot tehdidinin Fildişi Sahili kakao üretimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Türkcan, M. (2012). *Çocuk işçilerin medya kullanım alışkanlıkları Ankara-şaşmaz oto sanayi örneği* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uğur, M. (2021). *Türkiye’de çocuk işçiliğine karşı mücadele: kamu yönetiminin araçları* [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uluoğlu, A. S. (2010). *Gelişmekte olan ülkelerde çocuk işçiliği sorunu: 1980 sonrası Türkiye örneği* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vardar, B.(2020). *Eğitim, sağlık ve çocuk işçilik üzerine bir çalışma: Share’den bulgular* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yalıncaıklı, G. (2018). *Kuşaktan kuşağa tarımsal üretimde çocuk işçiliği: Patates tarımı Ödemiş-Kiraz ilçeleri (İzmir) örneği* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yandakçı, A. N. (1994). *Mobilya imalat sanayinde çalışan çocuk işçi ve çırak öğrencilerin uğradıkları iş kazalarında eğitimin rolü* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yero, S. O. (2022). *Afrika’da çocuk işçiliği: Benin Parakou pazarları örneği* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, O. H. (2008). *Dünyada ve Türkiye’de çocuk işçiliği ve özel bir örnek olarak İstanbul ilinde otomotiv küçük sanayiinde çalışan çocuk işçi ve çıraklar* [Yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yılmaz, M. (2017). *Giresun ili fındık işletmelerinde çocuk işçiliği* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Child labor has an old and complex history. Starting in the 16th century with the slave trade in America, the need for cheap labor increased with the industrial revolution and the fact that this was mostly met from women and children revealed the intensive exploitation of child labor (Öztürk, 2019). Child labor, the main causes of which are factors such as poverty, cheap labor, migration, cultural and traditional structure, inadequate educational opportunities, gender inequality, family relations and population growth rate, is still continuing today (Çöpoğlu, 1998; Karadeniz, 2022; Oy, 2001). According to the report of ILO and UNICEF's "Child Labor: 2020 Global Forecasts and Trends and the Road Ahead", there are a total of 160 million child laborers in the world, 97 millions of whom are boys and 63 million are girls. Categorized according to their work in the service, industry and agriculture sectors, it is estimated that 16.5 million child workers worldwide work in the industrial sector, 31.4 million in the service sector and 112 million in the agriculture sector (ILO, 2021).

Turkish Statistical Institute (TUIK, 2020) conducts studies to reveal the number of child laborers working in economic activities in Turkey. The most recent "Child Labor Force Survey" report, which was applied to children in the 5-17 age group in 2019, determined that the number of child laborers in Turkey is 720 thousand. Looking at the distribution of child labor by sectors in Turkey, it was observed that 328 thousand children were working in the service sector, 221 thousand in the agricultural sector and 171 thousand in the industrial sector as of 2019. According to the results of the report, 473 thousand (65.7%) child laborers continue their education while 247 thousand (34.3%) children do not continue their education (TÜİK, 2020).

### 2. METHOD

Since this study aims to examine the postgraduate theses written in the field of Child Labor published in Turkey, document analysis method, one of the qualitative research models, was used. Document review is a qualitative research method used to analyze the content of written documents to be researched (Wach, 2013). Document review can also be defined as obtaining, reviewing, questioning and analyzing the sources of the research (Özkan, 2019). In the study conducted using the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, the criterion is that the theses are found in the National Thesis Center database of the Council of Higher Education (YÖK) and that they are openly accessible postgraduate theses with the concept of "child labor" in the thesis title.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Twelve main findings were reached in the study in which postgraduate theses on child labor were examined and the situation related to the findings was presented in tables and figures. As a result of the study, it was determined that the majority of postgraduate theses on child labor are at the master's level. Looking at the distribution of theses according to years, it was determined that the theses written in the field of child labor were concentrated between 2018-2022. It was observed that the most studies were written in 2021. The action plan of the "National Program for Combating Child Labor (2017-2023)" prepared by the Ministry of Labor and Social Security with the main goal of preventing child labor includes the activity of integrating the issue of combating child labor into the curricula of universities under the target titled "Awareness Raising Measures". The higher education institution has written letters to the relevant departments of universities to conduct academic studies on combating child labor. It is thought that the number of theses increased in 2021 as a result of increased awareness of child labor in universities.

It was seen that the majority of the theses analyzed were written in Turkish language and according to the status of the universities, it was seen that the theses written in public universities were more in number. It was observed that more than half of the theses written in foundation universities were written in English.

As a result of the study, when the distribution of postgraduate theses on child labor was examined according to the universities where they were written, it was seen that most theses were written in Istanbul University. It is thought that this situation is a result of the fact that reasons such as poverty, migration, population growth rate and unemployment, which are among the most important causes of child labor, are seen intensively in Istanbul.

It was seen that the majority of the theses analyzed were written in the Institute of Social Sciences. As a result of the research, it was seen that most of the theses were written in the Department of Labor Economics and Industrial Relations and in the subject area of Labor Economics and Industrial Relations. It is thought that the field of Labor Economics and Industrial Relations deals intensively with the issue of child labor due to ILO conventions at the international level and labor law studies at the national level.

When the research methods used in the studies were examined, it was seen that the most frequently used method was qualitative research method, the literature review model was the predominantly used research model, and document analysis was mostly used as a data collection tool. It is thought that qualitative methods and document analysis are preferred during the research by examining the reports published as a result of projects and combat programs, since child labor, which is a social field, is not very suitable for quantitative research and child labor is unregistered.

As a result of the study, when the sample/study group of the postgraduate theses was examined, it was seen that there were more "document" studies in line with the other findings. Since the subject of child labor is mainly on the causes and effects of child labor and the results of the combat programs implemented, it is mostly done in the form of reports, books and literature reviews. Although research is diversified by using different methods, it is thought that it is inevitable to conduct a document study to give the nature and history of child labor in one dimension of the study.

When we look at the distribution of the analyzed postgraduate theses according to the places of postgraduate research, it is seen that the vast majority of the studies are addressed throughout Turkey. Since the problem of child labor is seen everywhere in Turkey regardless of the sector and region, it can be thought that the studies are evaluated in general. It is supposed that the preference for document analysis in theses generally leads to theses being considered on a nationwide basis in Turkey.

When all the results are evaluated, it is thought that it would be beneficial to write more theses, especially to increase the number of theses written in the field of education. It is thought that the issue of child labor should be addressed in terms of education, health, nutrition, shelter and human rights; mixed methods should be used in research and more children who have to do child labor should be interviewed in the study group.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı için araştırma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni alınmamıştır.

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Bu araştırmada iki yazar da eşit katkı oranına sahiptir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50 ve 2. Yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması ve planlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma, mentörlük,

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

## **DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI**

Araştırmamız süresince değerli görüş ve katkılarını bizden esirgemeyen ömrünün 25 senesini çocuk işçiliği ile mücadeleye adanmış Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan’a teşekkürü borç biliriz.

## **ÇATIŞMA BEYANI**

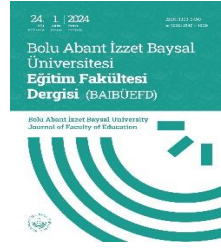
Bu çalışmada herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşa yönelik potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 544–562. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1311077>

### Görme Yetersizliğine Sahip 6. Sınıf Öğrencilere Kavram Öğretimi: İletken ve Yalıtkan Maddeler

Teaching Concepts to 6th Grade Students with Visually Impaired: Conductors and Insulators

Betül OKCU<sup>1</sup> , Mustafa SÖZBİLİR<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 07.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 04.03.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu çalışma görme yetersizliğine sahip 6. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersi, "elektriğin iletimi" ünitesinde yer alan "iletken ve yalıtkan maddeler" konusuna ait kazanımların, daha etkili bir şekilde kazandırılabilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzurum Görme Engelliler Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan kazanımlara yönelik öğretim tasarımı yapılabilmesi için ünite kapsamında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri dikkate alınarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlara göre konuya ait kavramların öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretilmesi için görme yetersizliğinden etkilenme düzeylerine uygun olarak geliştirilen etkinliklerle, dokunsal araç-gereç veya materyaller tasarlanarak uygulanmıştır. Çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Görüşme Formu (GF) ve Elektriğin İletimi Başarı Testi (EİBT) kullanılmıştır. GF ve EİBT, uygulama öncesinde fen bilimleri dersine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve uygulama sonrasında ise kavramların öğrenilme durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Son test sonuçlarının güvenilirliği için de öğrencilerle ders sonrası görüşme yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin cevaplarının son test bulguları ile paralel olduğu görülmüştür. Çalışma da öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak destekleyici öğretim materyallerinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarında artış sağladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Görme yetersizliği, Fen öğretimi, İletken madde, Yalıtkan madde, Elektriğin iletimi

&

**Abstract:** This study aims to provide 6th grade students with deficiencies with the acquirable knowledge of the subject "Conductors and Insulators" in the "Conduction of Electricity" unit in a more effective way. The study was carried out in the 2015-2016 academic year during the transition to the 6th grade of Erzurum Secondary School for the Visually Impaired. For the instructional design for the profitable ones included in the study, the sustainable ones within the scope of the unit are geographically separated according to the Renewed Bloom taxonomy, their individual learning is determined and the distribution of the summaries according to these needs is done in order to be taught more effectively. The materials were designed, and the application was made. In the study, the Interview Form (GF) and the Electricity Transmission Achievement Test (EIBT) analyzed by the researcher were used to collect data. GF and EIBT were used to determine science in depth before the application and to determine the learning status of the concepts after the application. For the reliability of the post-test results, the reporting team was interviewed after the lesson. It was determined that the post-test scores of the application results were higher than the pre-test scores. Nevertheless, the results of the interview data analysis showed that the answers were in line with the post-test characteristics. It was determined that the use of teaching supports such as materials and equipment in accordance with the study data recording increased scientific achievements.

**Keywords:** Visual impairment, Science teaching, Conductive material, Insulating material, Conduction of electricity

**Atıf/Cite as:** Okcu, B. & Sözbilir, M. (2024). Görme yetersizliğine sahip 6. sınıf öğrencilere kavram öğretimi: iletken ve yalıtkan maddeler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*. 24(1) 544-562, [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1311077](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1311077)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğretim Üyesi Betül Okcu, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [betul.okcu@atauni.edu.tr](mailto:betul.okcu@atauni.edu.tr), 0000-0002-7767-6602

<sup>2</sup> Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [sozibilir@atauni.edu.tr](mailto:sozibilir@atauni.edu.tr), 0000-0001-6334-9080

## 1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için hedefler çok önemlidir. Eğitim planlanırken, programı oluşturan temel öğelere dikkat edilmelidir. Bu öğeler; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirmedir. Hedefler, programı oluşturan diğer öğelere başlangıç oluşturduğu için ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçme-değerlendirmeye yol göstermesi ve değerlendirmede ölçüt olarak kullanılması, tutarlı ve etkili bir eğitim programının elde edilmesi için bir zorunluluktur (Bümen, 2006). Eğitim programı geliştirilirken başlangıçta ihtiyaç analizi yapılır, yapılan ihtiyaç analizine bağlı olarak öğretimin hedefleri belirlenir, hedeflere uygun olarak içerik seçilir ve düzenlenir, içeriğe uygun öğretim etkinlikleri belirlenir ve son olarak ölçme araçları geliştirilir. İçerik seçimi, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve ölçme araçlarının geliştirilmesi öğretim hedeflerinin belirlenmesine bağlı olarak devam eden bir süreçtir.

Öğretim hedefleri, öğretim sürecinin sonunda öğrenciye kazandırılmak üzere belirlenmiş olan istedik özellikleri belirtmektedir (Sönmez, 2010). Ülkemizde uygulanan öğretim programlarında hedef ve davranış yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları kapsayacak şekilde "kazanımlar" ifadesi kullanılmaktadır (MEB, 2018). Eğitimde kazanımlar (hedefler), öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere neler öğretileceğini ifade eder. Kazanım ifadeleri öğretim sürecinde, dersin öğrenme alanına bağlı olarak ünitenin hedeflediği ve aynı zamanda eğitim sürecinin öğrenciye yaşamsal olarak kazandırmak istediği davranışların açık ifadeleridir (Özçelik, 2010).

Kazanımlarda bulunan ifadeler, kazanımın bilişsel süreç boyutunu ve öğrencilerin oluşturmaları gereken davranışı veya öğrenmeleri gereken bilgiyi belirtmektedir. Kazanımlarda yer alan bu iki boyut ise Bloom tarafından taksonomi (sınıflandırma) olarak adlandırılmıştır (Özçelik, 2010). Kazanım ifadesinde yer alan bilişsel süreç boyutu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma/ oluşturma basamaklarından oluşmaktadır. Kazanım ifadesinde yer alan ismin temsil ettiği bilgi boyutu ise somuttan soyuta doğru; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi basamaklarından oluşmaktadır (Özçelik, 2010).

Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması öğretim süreci açısından öğreticilere olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Kazanımların taksonomide yer alan bilgi ve bilişsel süreçler boyutu dikkate alınarak öğretilmesi, daha uygun bir öğretimin sunulmasına olanak verecektir. Öğretimin daha planlı yapılması, kazandırılacak bilgi türünün ve bilişsel sürecin ne olduğunun bilinmesi ile öğretim yöntem-tekniklerinde düzenlemeler yapılabilmesi, etkinlik, araç-gereç, materyal kullanımının ve ölçme değerlendirme tekniklerinin daha önceden planlanabilmesi sayesinde öğretim için ayrılan sürenin etkili ve verimli kullanılması sağlanmış olacaktır (Özçelik, 2010). Öğrencilerin görme yetersizliğinden etkilenme düzeylerine göre kazanımlara uygun içeriğin belirlenmesi ve bu içeriğe bağlı olarak, daha etkili bir öğretimin yapılabilmesi için kazanımların bilişsel süreç ve bilgi boyutları dikkate alınarak öğretimin planlanması oldukça önemlidir.

### **Bloom' un Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisi**

Eğitim öğretim süreçlerinde dersin öğrenme alanına bağlı olarak ifade edilen kazanımların davranışa dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutu belirlenerek öğretimin hedeflerine ulaşılması daha etkili bir öğretime olanak sağlayacaktır. Bu nedenle de Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisinden faydalanmak her ders için önemlidir. Benjamin Bloom öncülüğünde ortaya konulmuş olan bilişsel alan taksonomisi eğitim alanında ortaya çıkan güncel gelişmelere paralel şekilde 2001 yılında

Anderson ve Krathwohl (2001) öncülüğünde güncellenmiştir. Yenilenmiş taksonomide hedefler, bilgi boyutunu ve bilişsel süreçler boyutunu kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

**Bilgi Boyutu:** Bilgi boyutu orijinal taksonomide sadece bilişsel süreçlerin bilgi boyutunu kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Yenilenmiş taksonomi yaklaşımında ise bu boyut tüm bilişsel süreçleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bilgi boyutunda ortaya konulan bir diğer yenilik ise orijinal taksonomide yer almayan üst bilişsel bilginin eklenmiş olmasıdır. Yenilenmiş taksonomide bilgi boyutu olgusal bilgi, kavramsal bilgi, yöntemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört alt başlıkta ele alınmıştır.

**Bilişsel Süreçler Boyutu:** Yenilenmiş bilişsel alan taksonomisinde de bilişsel süreçler altı basamakta ele alınmış olup orijinal taksonomiden farklı olarak bazı basamaklar yeniden adlandırılmıştır. Bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı anlama ve sentez basamağı yaratma olarak adlandırılmıştır. Uygulama, analiz (çözümleme) ve değerlendirme basamağının adları değiştirilmemiştir. Bilişsel süreçler boyutunda yapılan bir başka değişiklik ise sentez (yaratma) ile değerlendirme basamağının yer değiştirmesi olmuştur.

Öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre, yukarıda açıklanan boyutlar dikkate alınarak sınıflandırılması, öğretimin daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır. Kazanım ifadesinin bilgi boyutu ve bu bilginin bilişsel alan boyutunun belirlenmesi, öğretim yöntemlerinin daha kolay belirlenmesinin yanı sıra, süreç içerisinde kullanılacak olan etkinlik, araç-gereç veya materyallerin seçiminde de daha verimli olacaktır. Bu duruma bağlı olarak hem normal öğrencilerin hem de görme engelli öğrencilerin öğretim süreçlerinde Bloom taksonomisinden yararlanılması, öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını da kolaylaştıracaktır.

Sahip olunan görme yetersizliği ve görme yetersizliğine bağlı olarak değişen öğrenme stilleri sebebiyle, görme yetersizliği olan bireylerin öncelikle eğitimsel ihtiyaçları belirlenmeli; bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve eğitim süreci yeniden yapılandırılmalıdır. Özel eğitime gereksinim duyan görme yetersizliğinden etkilenmiş olan öğrenciler için bu yapılandırma 'bireyselleştirilmiş öğretim (eğitim) programı' ile gerçekleştirilebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin zihinsel, duygusal, eğitimsel ve sosyal alanlarda kazanmaları gereken davranışlar ve beceriler dikkate alınarak; bunların nasıl, kim tarafından, nerede, hangi yöntemle, hangi araç-gereç veya materyalle kazandırılacağına yönelik olarak uzman bir ekip tarafından hazırlanan plandır (Diken, 2018). BEP hazırlanırken; ilk basamak öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesidir. Mevcut performans düzeyine göre öğretim hedefleri belirlenir veya düzenlenir. Alan dersleri için de bu durum geçerlidir. Öğrenciler az görme ve hiç görmeme durumları dikkate alınarak hazırlanan BEP ile daha etkili öğrenmelerin gerçekleşeceği aşikardır. Görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için hazırlanacak olan BEP dersin kazanımları ile ilişkilendirilerek, öğrencilere uygun etkinlik ve içerik uyarlamaları ile desteklenerek daha verimli bir öğrenme sürecinin oluşması sağlanacaktır (Mukhiddinov & Kim, 2021).

Fen bilimleri dersi görseller ve soyut kavram içeriklerinin yoğun olması sebebiyle, görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin gören öğrencilerden daha geride kaldıkları en önemli derslerden biri olarak düşünülmektedir (Stefanich, Gabriele, Rogers & Erpelding, 2005). Daha kalıcı ve etkili bir fen eğitimi, her bilgi, beceri ve kavramın doğru ve eksiksiz bir şekilde öğrenilmesi ile mümkündür. Görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler fen kavramlarını öğrenirken görme duyularının yetersizliği nedeniyle dokunma, işitme, koklama ve tatma duyularını kullanarak bilgiye ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle etkin bir öğretim için görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin aktif olarak kullanabildikleri duyuların kullanımına odaklanılmalıdır (Okcu, 2016). Görme duyusu dışında kalan duyuların ders içi etkinliklere dahil edilmesi, öğrencilerin derslerde daha aktif olmasını sağlayacak ve bu sayede daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşecektir (Arıcan, 2022).

Derslerde hiç görmeyen (kör) öğrenciler için kullanılan eğitsel materyallerin ve araç-gereçlerin tanıtımı, konuya ait içeriklerin sesli betimlemelerinin yapılması, kabartma yazılar (Braille alfabesi), kabartma resimler gibi yardımcı teknikler; az görenler için ise daha büyük puntolu yazılar, daha büyük materyaller kullanılması gerekmektedir (Stefanich, Gabriele, Rogers & Erpelding, 2005; Yuen, Westwood & Wong, 2004). Bu sayede hem dokunsal hem işitsel materyaller ve araç-gereçlerle öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri

sağlanacak ve derse olan ilgileri de artacaktır (Karakoç, 2016; Yıldız Şeker, 2022). Aynı zamanda derslerde öğrencilerin yetersizlik düzeyine göre yapılacak bu uyarlamalar görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin, diğer öğrencilerden farksız bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde görme yetersizliği sebebiyle öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının sebebinin; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yetersizliği, öğrencilere uygun düzenlemelerin yapılması için bilgi ve beceri eksikliği, uyarlanabilir materyal ve araç-gereçlerin kullanılmaması gibi durumlar olduğu görülmektedir (Karakoç & Aslan, 2022; Miyauchi, 2020; Mukhiddinov & Kim, 2021; Teke & Sözbilir, 2019). Bu çalışmalara paralel bir şekilde Metin ve Altunay (2020), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için fen bilimleri derslerinde planlama eksikliklerinin olduğunu, öğrenci özelliklerine göre uyarlamalar yapılmadığını ve öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtmektedir. Çeken (2021), yapmış olduğu çalışmada özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaları incelemiş ve fen bilimleri derslerinde kullanılan farklı etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek için oldukça önemli olduğunu bahsetmiştir. Bu sayede öğrencilerin fen bilimleri ilgili bilgi ve becerileri öğrenme konusunda yaşadıkları güçlükleri de ortadan kaldırmak mümkün olacaktır (Aslan, 2016; Yüksel & Aslan, 2020). Özellikle görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler, görme duyusu eksikliği sebebiyle diğer öğrencilere göre daha düşük akademik performansa sahip olabilecekleri düşünülmektedir (Bilgiç, 2018; Karakoç, 2016; Yalçın & Kamali Arslantas, 2020). Bu başarı durumunun yükseltilmesi için de dokunma duyusunun etkin olduğu farklı etkinliklerin ve araç-gereçlerin kullanılması gerekmektedir (Bishop & Barraga, 2004; Bülbül & Eryılmaz, 2012; Yalçın, 2022). Fen bilimleri derslerinde materyal, araç-gereç kullanımının öğrenci ihtiyaçlarına göre seçilmesi ve uyarlamalar yapılması, derslerde öğrencilerin daha etkin olmasını sağlarken akademik başarılarını da artırmayı sağlayacaktır (Bandyopadhyay & Rathod, 2017; Bülbül, & ark., 2017; Kızılaslan, 2019; Kızılaslan, & ark., 2020; Okcu & Sözbilir, 2019; Yazıcı & Sözbilir, 2020). Bu durumlar göz önüne alındığında kısmen veya tamamen görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar, düzenlemeler ve bunlara ek olarak yardımcı teknolojilerin kullanılması daha faydalı bir öğrenme süreci planlaması açısından oldukça önemlidir (Ediyanto & N Kawai, 2019; Spinczyk, & ark., 2019). Yine benzer şekilde Liaga (2019) öğretim programlarında uyarlamalar yapılmasını; Çiftçi (2021) ise derslerde görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için farklı uygulamalar ve etkinliklerin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Yalçın (2020) da yine aynı şekilde öğretmenlerin, normal öğretim esnasında kullandıkları materyalleri görme yetersizliği bulunan öğrencilere göre uyarlamaları gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin bir takım bireysel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar öğretim süreci içerisinde karşılanmadığı sürece akademik bir başarıdan bahsetmek mümkün değildir. Fen bilimleri dersleri hem yaşamsal anlamda gerekli olan bilgi ve becerileri içerdiği için hem de görsel öğelerin yoğun olarak kullanıldığı içeriklere sahip olduğu için, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaların yapılması gereken bir derstir. Bu uyarlamalar sadece kullanılan araç-gereçler bakımından değil, kullanılan dil ve açıklayıcı bilgiler de içermelidir (Mim vd., 2019). Ayrıca öğretim sırasında yardımcı teknolojiler kullanılması, 3d materyallerden de yararlanılması öğrenmeleri destekleyici uyarlamalar olarak kullanılmalıdır (Karbowski, 2020; Rosenblum, Ristvey, & Hospital, 2019; See & Advincula, 2021). Buradan hareketle bu çalışma ile görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak, kazanımların daha etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi çalışmanın önemini ifade etmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel amacı; görme yetersizliğine sahip 6. sınıf öğrencilerin fen öğrenimi konusundaki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik olarak etkin bir fen öğretimi için gerekli materyal ve etkinlik ihtiyacının giderilmesini sağlamaktır. Bu temel amaca bağlı olarak çalışma; Fen

bilimleri dersine yönelik öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek, 6. sınıf fen bilimleri dersinin fiziksel olaylar öğrenme alanından iletken ve yalıtkan maddeler konusunda yer alan temel fen kavramlarının etkili öğretimini sağlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

## 1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma herhangi bir yetersizlikten etkilenen özel gereksinimleri olan, görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin elektriğin iletimi ünitesi kapsamında yer alan iletken ve yalıtkan maddeler konusuna ait kazanımlarının etkili bir şekilde öğretilmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın özel gereksinimli öğrencilerin farklı duyu organlarının kullanımı ile gören öğrencilerden farksız bir şekilde akademik başarılarının artırılabilceğini gösteren bir çalışma olduğu için önemlidir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin Fen Bilimleri derslerinde daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmeleri için yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması da bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması, mevcut bir durumun ya da oluşan yeni durumların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2007; Yin, 2013). Durum çalışması kapsamında, ilk aşamada görme yetersizliği olan öğrencilerin Fen Bilimleri dersi Elektriğin İletimi ünitesinin öğrenimi konusundaki öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. İhtiyaç belirleme aşamasında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında aynı sınıf düzeyinde sınıf içinde ilgili ünitenin işlendiği zaman aralığında ünite sonrası öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin ünitenin kazanımlarına yönelik ihtiyaçları belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen bu öğrenme ihtiyaçları ve öğrencilerin görme düzeylerine bağlı bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ünite kazanımlarının öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırılması için Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutları belirlenmiştir. Bu boyutlara uygun olarak ders esnasında kullanılacak olan etkinlik, materyal ve araç-gereçleri içeren ders modülleri tasarlanmıştır. Tasarım aşamasında ders modüllerinin yer aldığı ve ders öğretmenine rehberlik edecek olan öğretmen kılavuzu geliştirilmiştir. Bu kılavuzda yer alan tüm bilgi, kavram, etkinlik ve araç-gereçler uzman görüşleri alınarak; eksiklikler varsa giderilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca kullanılacak olan her bir ders materyali için az gören ve hiç görmeyen öğrenci özellikleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubu, Görme Engelliler Ortaokulu 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ihtiyaç belirleme, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ise uygulama aşamasının çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu ihtiyaç analizi için üç kız ve üç erkek olmak üzere altı az gören, uygulama için ise üç kız ve altı erkek olmak üzere yedi az gören ve iki hiç görmeyen öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden bir tanesi hem ön teste hem de son teste katılmamıştır. Öğrencilerden iki tanesi ise ön teste katılmamış ancak son teste katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerinin görme yetersizliği düzeyleri Tablo 1’de verildiği gibidir.

Tablo 1.

Çalışma grubu öğrenci özellikleri

	Öğrenci No	Cinsiyet	Görme Düzeyi
İhtiyaç Analizi Grubu (2014-2015)	Ö <sub>IA1</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>IA2</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>IA3</sub>	Kız	Az Gören (İleri Düzeyde)
	Ö <sub>IA4</sub>	Kız	Az Gören
	Ö <sub>IA5</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>IA6</sub>	Kız	Az Gören
Uygulama Grubu (2015-2016)	Ö <sub>U1</sub>	Kız	Hiç Görmeyen
	Ö <sub>U2</sub>	Kız	Az Gören (İleri Düzeyde)
	Ö <sub>U3</sub>	Kız	Az Gören
	Ö <sub>U4</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>U5</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>U6</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>U7</sub>	Erkek	Az Gören
	Ö <sub>U8</sub>	Erkek	Az Gören (İleri Düzeyde)
	Ö <sub>U9</sub>	Erkek	Hiç Görmeyen

(İA: İhtiyaç Analizi; U: Uygulama)

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla GF ve EİBT kullanılmıştır. GF ve EİBT, uygulama öncesinde Fen Bilimleri Dersine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve uygulama sonrasında ise kavramların öğrenilme durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, akademik seviyeleri dikkate alınarak oluşturulan çoktan seçmeli başarı testi ve görüşme formu sorularının da kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan dönütler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca başarı testinin kapsam geçerliliği için belirtke tablosu hazırlanmış ve ünite kazanımlarını temsil eden sorulara yeterince yer verilmesi sağlanmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Çalışmada veri toplamak için görüşme ve başarı testi kullanılmıştır. Görüşme verilerinin analizi yapılırken içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar konuya ait kazanımlarda yer alan kavramların kullanımına göre kodlanmıştır. Analizde kavramlar kod olarak, kazanımlar ise kategoriler olarak kullanılmıştır. Başarı testi analizi yapılırken de doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlandırılmış ve toplam puanlara göre öğrencilerin kazanımlara yönelik ön bilgileri ve son bilgileri belirlenmiştir.

### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.09.2014

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 48553601-5616

### 3. BULGULAR

Çalışmaya ait bulgular iki başlık halinde belirlenmiştir. İlk aşamada ünite kazanımlarına yönelik ihtiyaçlara yönelik bulgular; ikinci aşamada ise ihtiyaçlara bağlı olarak düzenlenen ünitenin öğretimi sonrasında elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

#### 3.1. İletken ve Yalıtkan Maddeler Konusuna Yönelik İhtiyaçlar

İletken ve Yalıtkan Maddeler konusunda yer alan kazanımlara bağlı öğrenci ihtiyaçları belirlenirken; kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması dikkate alınmıştır. Bu sınıflamaya bağlı olarak kazanımların taksonomiye göre düzeyleri aşağıda verildiği gibidir;

**Tablo 2.**

*Kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*

Kavram	Kazanım No	Kazanım	Bloom Taksonomisine Göre Düzeyi
İletken ve Yalıtkan Maddeler	6.7.1.1.	Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırır.	[Kavramsal bilgi/Anlama]
	6.7.1.2.	Maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin hangi amaçlar için kullanıldığını günlük yaşamdan örneklerle açıklar.	[Kavramsal bilgi/Anlama]

İhtiyaç analizi grubunda bulunan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda iletken ve yalıtkan maddelerin sınıflandırılması ile ilgili olarak 6.7.1.1. ve 6.7.1.2. numaralı kazanımların gerçekleşmesi için öğrenilen bilgilerin anlama düzeyinde olması beklenmektedir. Ancak öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtların sadece hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

İletken ve Yalıtkan Maddeler konusu kazanımları ile ilgili olarak yapılan görüşme sonucunda, kazanımların herhangi bir uyarılma veya düzenleme yapılmadan önce öğrenciler tarafından öğrenilme durumu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3). Öğrencilerin kazanımlara ulaşabilmesi için Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre belirlenen düzeylerde cevaplar beklenmektedir. Altı öğrenci ile yapılan görüşme sonrasında veriler analiz edilmiş ve öğrencilerin kazanımlara ulaşamadığı belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Kazanımların öğrenilme durumu

Ünite	Konu Başlığı	Kazanımlar	Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu	Öğrencinin Mevcut Düzeyi						%
				Ö <sub>IA1</sub>	Ö <sub>IA2</sub>	Ö <sub>IA3</sub>	Ö <sub>IA4</sub>	Ö <sub>IA5</sub>	Ö <sub>IA6</sub>	
Elektriğin İletimi ve Fiziksel Olaylar	İletken ve Yalıtkan Maddeler	6.7.1.1.	[Kavramsal bilgi/Anlama]	-	-	-	-	-	-	0
		6.7.1.2.	[Kavramsal bilgi/Anlama]	-	-	-	-	-	-	0
Kazanımlara Ulaşma %				0	0	0	0	0	0	0

İhtiyaç analizi için yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin kazanımlara belirlenen düzeylerde ulaşamadığı görülmüştür. Kazanımlara ulaşmak için Yenilenmiş Bloom taksonomisi dikkate alınarak yeniden bir öğretim süreci tasarımı yapılması gerektiği belirlenmiştir. Öğrenciler kazanımlara yönelik sorulara cevap verememiş ve kazanımlarla ilgili hiçbir kavramı anımsayamamışlardır. Bu durum öğretim de bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir. Kazanımların uzman görüşlerine bağlı olarak bilişsel süreç boyutu kavramsal bilgi, bilgi boyutu ise anlama olarak belirlenmiştir. Bu düzeylere bağlı olarak da öğretim sürecinde öğrenci ihtiyaçları ve mevcut görme yetersizlikleri düzeyi dikkate alınarak bazı uyarlamalar yapılmıştır.

### 3.2. İhtiyaçlara Bağlı Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular

İletken ve yalıtkan maddeler konusunda günlük yaşama bağlı kavramlar ve bilgiler yer almaktadır. Bu konuya ait kazanımlar özelde elektriğin iletimi, iletken, yalıtkan gibi kavramların öğrenimine dayanmaktayken genelde elektriğin yaşamsal önemine yönelik kazanımları içermektedir. Tablo 3'te verilen durum dikkate alınarak kazanımların Bloom taksonomisindeki bilgi ve bilişsel süreç boyutu düzeyleri dikkate alınarak öğretim esnasında bazı düzenleme ve uyarlamalar yapılmıştır. Kazanımın düzeyine uygun olarak belirlenen etkinlik, araç-gereç ve materyaller kullanılarak öğrencilerin kazanımlara ulaşması kolaylaştırılmıştır. Konuya yönelik etkinliklerde kullanılan malzemeler seçilirken, yine günlük yaşamda öğrencilerin karşılaşılabilecekleri malzemelerin yoğun olmasına ve öğrencilerin farklılaşan görme yetersizlik düzeylerine dikkate edilerek uyarlamalar yapılmıştır. Yazılı materyallerde; az gören öğrenciler için büyük puntolarla, hiç görmeyen öğrenciler için ise Braille alfabesi kullanılarak hazırlanmıştır.

İletken ve yalıtkan maddeler konusunda yer alan kazanımlara yönelik olarak yapılan sınıf içi gözlem ve görüşmeler sonucunda kavramsal öğrenmede çok fazla eksiklik olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında ünitenin kazanımlarının daha etkili bir şekilde kavratılması için yeterli araç-gereç bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da ders içinde herhangi bir araç-gereç, materyal kullanılmadığı ve öğrencilerin bu durumdan şikâyetçi oldukları görülmüştür. Normal öğrenciler için kullanılan araç-gereçler dışında görme yetersizliği olan öğrenciler için görme düzeylerine yönelik olarak tasarlanmış herhangi bir araç-gereç ve materyal bulunmadığı tespit edilmiştir. Kullanılan bazı araç-gereç ve materyallerde ise öğrencilerin görme yetersizliği düzeyleri dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bireysel ve öğrenme ihtiyaçları mutlaka dikkate alınarak planlama yapılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bloom taksonomisine göre yapılan sınıflandırmada bu konuya ait kazanımların öğrenciler tarafından belirlenen düzeylerde kazanılmadığı tespit edilmiştir. Kazanımların belirlenen düzeylerde öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrencilerin daha aktif olacağı düşünülen ve öğrencilerin görme yetersizlikleri düzeyleri dikkate alınarak materyaller tasarlanmış ve bazı etkinlikler planlanmıştır. Bu kazanımlarla ilgili uyarlamaları ve planlamaları yapılan etkinlikler aşağıda verildiği gibidir.



Tablo 4.

## İhtiyaçlara yönelik etkinlikler

Kazanım No	Etkinlik Adı	Etkinliğin amacı	Hangi ihtiyaca yönelik hazırlandığı
6.7.1.1.	Hangisi İletken, Hangisi Yalıtkan?	Maddelerin bazılarının elektriği ilettiği, bazılarının ise iletmediğini öğrencilere kavratmak. İletken ve yalıtkan maddeleri basit bir elektrik devresi üzerinde öğrencinin kendisinin deneyerek öğrenmesini sağlamak.	Hatırlama düzeyinde olan bilginin anlama düzeyine göre kazandırılması için
6.7.1.2.	İletken ve Yalıtkan Maddeleri Nerelerde Kullanılır?	İletken ve yalıtkan maddelerin kullanım alanları sınıfa getirilecek olan ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları araç-gereçleri öğrencilerin kendilerinin inceleyerek öğrenmesini sağlamak.	Hatırlama düzeyinde olan bilginin anlama düzeyine göre kazandırılması için

Belirlenen ihtiyaçların giderilmesi amacıyla öğrencilerin kazanımlara erişme seviyesini belirlemek için konunun kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan başarı testi, uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Son testte elde edilen bulguların desteklenmesi amacıyla öğrencilere uygulama sonrasında da yine kazanımlara yönelik olarak hazırlanan görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu görüşmeye öğrencilerden sadece bir tanesi katılmamıştır. 'Elektriğin İletimi' ünitesine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

## EİBT Ön-test son-test sonuçlarına göre başarı durumu

Kazanım	Soru	ÖU1		ÖU3		ÖU4		ÖU5		ÖU6		ÖU7		Her bir soru düzeyinde bireysel başarı %		Kazanımlara göre başarı %		
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	
6.7.1.1	1	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100	87.5	70	87.5
	2	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	50	87.5			
	3	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	66.7	87.5			
	4	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	83.3	100			
	5	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	50	75			
	6	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	33.3	100			
6.7.1.2	7	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	16.7	50	26.7	52.5	
	8	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	83.3	100			
	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	12.5			
<b>Öğrenci Başarı Yüzdesi (%)</b>	33	67	67	89	33	67	78	78	67	89	56	67	53.7	78				

Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan başarı testi sonuçlarına bakıldığında hem bireysel olarak hem de grup olarak başarı yüzdelerinin arttığı görülmektedir. Bireysel olarak bir öğrencinin ön test ve son test yüzdesinin aynı olduğu görülmektedir. Yine ön teste girmemiş olan iki öğrencinin de son test yüzdesinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ön test ve son test başarı yüzdeleri belirlenirken testlere girmeyen öğrenciler dahil edilmemiştir. Başarı testi sonuçlarının doğrulanabilmesi amacıyla öğrencilerle yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonuçları Tablo 6'da verildiği gibidir.

**Tablo 6.**

Görüşme verilerine göre uygulama öğrencilerinin kazanımlara ulaşma düzeyi

Kazanım	Soru No	Öğrencilerin Testi Sorularını Bilme Durumu									Sorulara göre % başarı	Kazanımlara göre % başarı
		Öu <sub>1</sub>	Öu <sub>2</sub>	Öu <sub>3</sub>	Öu <sub>4</sub>	Öu <sub>5</sub>	Öu <sub>6</sub>	Öu <sub>7</sub>	Öu <sub>8</sub>	Öu <sub>9</sub>		
6.7.1.1	1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100	100
	2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100	
6.7.1.2	3	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100	100

Öğrencilere görüşme esnasında kazanımlara yönelik üç soru yöneltilmiştir. Sorulan sorular başarı testi sonuçlarını doğrulamak amacıyla kazanımlara yönelik olan sorulardır. Görüşme verileri aşağıdaki gibidir;

- 6.7.1.1. Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırır.

Bu kazanıma yönelik olarak öğrencilere “İletken madde nedir? Örnek verir misin?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplara ait örnekler;

Öu<sub>1</sub>: İletken, elektrik iyi ileten maddelere denir. Iı demir, şu demir ya da şöyle şeyler var ya hocam sarı, altın, hımm bakır

Öu<sub>5</sub>: Elektriği ileten maddedir. Bakır, demir, tuzlu su

Öu<sub>3</sub>: İletken demek, ileten demek. Iı yani elektriği geçiren. Demir, bakır

- 6.7.1.2. Maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin hangi amaçlar için kullanıldığını günlük yaşamdan örneklerle açıklar.

Bu kazanıma yönelik olarak öğrencilere “Yalıtkan madde nedir? Örnek verir misin?” ve “İletken ve yalıtkan maddelerin özellikleri nelerdir? Günlük hayatta nerelerde, hangi amaçla kullanılır?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar;

Öu<sub>4</sub>: Yalıtkan, elektriği iyi iletemeyen. Iı tahta, beton gibi maddeler

Öu<sub>2</sub>: Yalıtkan, ui iyi iletmeyen ... cam, tahta, plastik

Öu<sub>1</sub>: ... elektriği iletemeyen maddeler. Plastik, şekerli su, tahta

Öu<sub>6</sub>: elektriği iletmezler..tahta, cam, lastik

Öu<sub>9</sub>: Iı bunlar elektriği iletme amacıyla kullanılır

Ö<sub>18</sub>: İletken, sonra iletken kablolar falan kullanılır sonra üzerinde elektrik bizi çarpmasın diye naylon var. ama içi iletken telle kaplı. Mesela bi yerden bi yere elektrik taşımak için. Onun gibi, evlerimize elektrik taşımak için

Ö<sub>17</sub>: İletken maddeyi elektrikli süpürgelerde

Ö<sub>15</sub>: Yalıtkan maddeleri kablonun dış tarafında bizi elektrik çarpmasın diye.

Ünite sonrasında uygulanan son test sonuçları ile görüşme verilerinden elde edilen sonuçlar paralel olmakla birlikte, öğrencilerin kazanımlara ulaşabildiklerini göstermektedir. Ön test ve son test ile ön test ve görüşme verilerinin sonuçları kıyaslandığında, son test ve görüşme sonuçlarının ön teste oranla daha yüksek yüzdelere sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7).

**Tablo 7.**

Son test ve görüşme verileri sonuçları

Kazanım	Öğrencilerin Kazanımları Öğrenme Düzeyleri																		Sınıf Genel % Başarısı	
	Ö <sub>1</sub>		Ö <sub>2</sub>		Ö <sub>3</sub>		Ö <sub>4</sub>		Ö <sub>5</sub>		Ö <sub>6</sub>		Ö <sub>7</sub>		Ö <sub>8</sub>		Ö <sub>9</sub>			
	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme	Test	Görüşme
6.7.1.1	80	100	100	100	80	100	100	100	100	100	80	100	100	100	100	100	80	100	88	100
6.7.1.2	75	100	50	100	100	100	75	100	50	100	50	100	75	100	100	50	100	68	100	

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sonuç olarak çalışmada 6. sınıf “elektriğin iletimi” ünitesinde yer alan “iletken ve yalıtkan maddeler” konusu kapsamında yer alan kazanımlara yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hem bireysel hem de öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılan etkinliklerin, görme yetersizlikleri dikkate alınarak planlanmış ve uygulanmış olması başarının arttığını göstermiştir. Alan yazında yer alan çalışmalarda da öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınarak planlama yapılmasının önemine yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Görme yetersizliği sebebiyle öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının sebebi; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yetersizliği, öğrencilere uygun düzenlemelerin yapılması için bilgi ve beceri eksikliği, uyarlanabilir materyal ve araç-gereçlerin olmaması, kitaplarda yer alan görsellerin görmeyen öğrencilere öğretimi konusunda sıkıntılar yaşandığı gibi durumlar olduğu görülmektedir (Karakoç & Aslan, 2022; Mukhiddinov & Kim, 2021; Rule, & ark., 2011; Stefanich, & ark., 2005; Yuen, & ark., 2004). Bu durumlar göz önüne alındığında kısmen veya tamamen görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar ve düzenlemeler yapılarak daha faydalı bir öğrenme süreci planlaması oldukça önemlidir (Arslan, & ark., 2014). Kazanımlara yönelik olarak kullanılan etkinliklerde öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak dokunsal materyal, araç-gereç kullanımının kazanımlara ulaşma düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkinlikler yapılırken öğrencilere az görenler için büyük puntolu yazılarla, görmeyenler için ise kabartma alfabe ile yönergeler bulunan çalışma yaprakları verilmesi öğrencilerin etkinliklerde aktif olmalarını sağlamıştır. Derslerde aktif olan öğrencilerin, kendi bireysel özelliklerine yönelik olarak tasarlanan öğretimsel desteklerin verilmesi ile daha başarılı olabilecekleri belirlenmiştir.

İletken ve yalıtkan maddelerin öğretimi esnasında konuyu somutlaştırabilecek öğretim materyallerinin kullanımı çok önemlidir. Görme yetersizliği olan öğrenciler için materyal kullanımı öğrencilerin başarılarını artırmaktadır (Supalo, Dwyer, Eberhart, Bunnag & Mallouk, 2009). Bu nedenle de ders planlaması yapılırken öğretim programı, kazanımlar, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve özellikle de görme yetersizliği düzeyleri dikkate alınmalıdır. Derslerde öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak araç-gereç, materyal

kullanılması ve deney veya etkinlik yapılması, öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeylerini artırmanın yanı sıra derse karşı motivasyonlarını da yükseltmektedir (McCallum & Ungar, 2003; Neely, 2007; Şahin & Yörek 2009; Zorluoğlu & Sözbilir, 2017). Yapılan birçok çalışmanın da bu çalışma sonuçları ile paralel olduğu görülmektedir (Bülbül, 2014; Karakoç, 2016; Kızılaslan, 2016; Okcu, 2016; Zorluoğlu, 2017).

Fen bilimleri dersi günlük yaşama dair bilgileri içeren birçok konuyu kapsamaktadır. “İletken ve yalıtkan maddeler” de bu konulardan biridir. Öğrenmenin daha etkili ve verimli olabilmesi için konulara ait kazanımların öğretimi yapılırken, günlük yaşamdan örneklerin sunulması ve bu örneklerle uygun etkinliklerin yapılması önemlidir. Öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilmesi öğretim süreci içerisinde öğrencilerden beklenen en önemli görevdir. Öğretim esnasında öğrenci özelliklerine uygun olarak kullanılacak her türlü öğretim materyali kazanılan bilgilerin hayata aktarımını kolaylaştıracaktır. Yine öğrenme faaliyetleri esnasında öğrencilerin ne kadar çok duyu organı aktif ise öğrenmenin de o kadar kalıcı olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2018). Özellikle de herhangi bir yetersizlikten etkilenen öğrenciler için bu durum çok önemlidir. Görme yetersizliğinde de öğrencilerin görme duyusunun yetersiz olması veya hiç kullanılamaması sebebiyle diğer duyularının aktifleştirilebilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin aktif olarak kullanabildikleri her duyunun öğrenme sürecinde kullanılabilmesi için, öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun materyal, araç-gereç kullanılması ve konunun yapısına uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması öğretmenler için de kolaylık sağlayacaktır. Daha etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için, herhangi bir yetersizliği olsun ya da olmasın her öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak öğretim planlaması yapılmalıdır. Özellikle özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için her ders için BEP hazırlanmalı ve bu planın içeriği dersin kazanımları ile uyumlu olmalıdır. Fen Bilimleri gibi görsellerin ve soyut ifadelerin yoğun olduğu derslerde öğrencini özelliklerine ve yetersizlik düzeyine uygun etkinlikler kullanılırken, uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmalıdır. Kullanılacak olan öğretim materyalleri, araç-gereç ve etkinliklerin öğrencinin eğitsel ve bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarını sağlayacak ve daha etkili öğrenmeler gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu nedenle herhangi bir yetersizlikten etkilenen öğrencilerle öğretim faaliyetleri yapılırken, dersin planlamasında öğretmenlerin daha sorumlu ve özverili davranmaları oldukça önemlidir.

**Kaynakça/Reference**

- Anderson, L W., Kralhcvohl, D., (Eds). Airasian, PAV., Cruikshank, K.A., Mayer, R E., Pintrich, P.R, Ralhs, J., NVİllrock, M.C. (2001). A Tivumomy far Learning, Teaching, and Assessing: A Revisium of Bloom's Tivconomy af Edeueational Objedives. U.S.: Addison Wesley Longuan, İne.
- Arıcan, P. (2022). Çocuklarda Görme Engeli, *Çocuk ve Medeniyet*. 13: 156-161.
- Arslan, Y., Şahin, H. M., Gülnar, U., & Şahbudak, M. (2014). Görme engellilerin toplumsal hayatta yasadıkları zorluklar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Ankara: Vize.
- Bandyopadhyay, S. & Rathod, B. B. (2017). The sound and feel of titrations: a smartphone aid for color-blind and visually impaired students. *Journal of Chemical Education*, 94(7), 946-949.
- Bilgiç, E. (2018). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi, Eskişehir.
- Bishop, V. E. & Barraga, N. C. (2004). Teaching visually impaired children. Springfield: Charles C Thomas.
- Bülbül, M. Ş. (2014). The effect of enriched course materials about motion on nineth grade sighted and totally blind students' achievement, motivation, attitude, perception of learning environment and interaction in inclusive classes. Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Bülbül, M. Ş. & Eryılmaz, A. (2012). Görme engelli öğrenciler için fizik ders araçları. Ankara: Murat Kitapevi.
- Bülbül, M. S., Garip, B. & Özdemir, Ö. F. (2017). Using a force concept inventory test with visually impaired and blind students. *European Journal of Physics Education*, 6(3), 20-31.
- Bümen, N., T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. A Revision of the Bloom's Taxonomy: A Turning Point in Curriculum Development. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Coşkun, M. K. & Şimşek, U. (2021). Görme engelli öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies – Education*, 16(3), 1453-1472. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49818>
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (Second edition). London: Sage.
- Çeken, R. (2021). Özel eğitim etkinliklerinde kullanılan fen öğretimi materyallerine disiplinler arası bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 122-146.
- Çiftçi, E. (2021). Görme Engelli Öğrencilere Ortaokul Matematiği Öğreten Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Uygulamaları ve Karşılaştıkları Zorluklar. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Demir, T. & Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 154-161.
- Diken, İ., H. (2018). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (16. Baskı). İbrahim H. Diken (Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ediyanto, E. & Kawai, N. (2019, June). Science Learning for Students with Visually Impaired: A Literature Review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1227, No. 1, p. 012035). IOP Publishing. doi: 10.1088/1742-6596/1227/1/012035

- Karakoç, T. (2016). Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlemleri kazanmalarına, akademik başarılarına ve fen bilgisine ait tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, T., & Aslan, C. (2022). Teaching Experiences of Science Teachers Working in Schools for the Visually Impaired. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 128-146.
- Karbowski, C. F. (2020). See3D: 3D Printing for people who are blind. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 23(1), 1-8.
- Kızılaslan, A. (2016). İlköğretim 8. Sınıf Görme Engelli Öğrencilere "Maddenin Halleri ve Isı" Ünitesi İle İlgili Kavramların Öğretimi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kızılaslan, A. (2019). An instructional design to teaching science concepts to visually impaired students. *Science Education International*, 30(1), 56-64
- Kızılaslan, A., Zorluoğlu S. L., Sözbilir, M. & Teke, D. (2020). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Analizi: Madde ve Isı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) 19-32.
- Liaga, M. M. (2019). *Instructional strategies used by teachers to facilitate construction of mathematics knowledge by visually impaired learners* (Unpublished Master's Thesis). Retrieved from <https://repository.up.ac.za/handle/2263/76885>.
- McCallum, D. & Ungar, S. (2003). An introduction to the use of inkjet for tactile diagram production. *The British Journal of Visual Impairment*, 21(73).
- Metin, H & Altunay, B. (2020). Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 2481-2505. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44152>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_gi\\_](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_gi_)
- Mim, M., Bardot, S., Brock, A., Brulé, E., Ducasse, J., Giraud, S. & Jouffrais, C. (2019). New technologies for spatial learning in visually impaired people. *Anae - Approche Neuropsychology Des Apprentissages Chez L'enfant, Pleiomedea*, 31 (159), 167-17.
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(346), 2-15. doi:10.3390/educsci10110346
- Mukhiddinov, M., & Kim, S. Y. (2021). A systematic literature review on the automatic creation of tactile graphics for the blind and visually impaired. *Processes*, 9(10), 1726.
- Neely, M., B., (2007). Using technology and other assistive strategies to aid students with disabilities in performing chemistry lab tasks. *Journal of Chemical Education*, 84(10), 1699-1701.
- Okcu, B. (2016). İlköğretim 8. Sınıf Görme Engelli Öğrencilere 'Yaşamımızdaki Elektrik' Ünitesi ile İlgili Kavramların Öğretimi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okcu, B. & Sözbilir, M. (2019). Designing a bulb to teach electric circuits to visually impaired students. *The Physics Teacher*, 57(2), 99-101.

- Özçelik, D., A. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi (1. Baskı). (Edt.L.W. Anderson & D., R, Krathwohl). Pegem Akademi: Ankara.
- Rosenblum, L. P., Ristvey, J., & Hospital, L. (2019). Supporting elementary school students with visual impairments in science classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(1), 81-88. doi: 10.1177/0145482X19833801
- Rule, A.C., Stefanich, G.P., Boody, R.M. & Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(6), 865–887.
- See, A. R., & Advincula, W. D. (2021). Creating Tactile Educational Materials for the Visually Impaired and Blind Students Using AI Cloud Computing. *Applied Sciences*, 11(16), 7552.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spinczyk, D., Maćkowski, M., Kempa, W. & Rojewska, K. (2019). Factors influencing the process of learning mathematics among visually impaired and blind people. *Computers in Biology and medicine*, 104, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2018.10.025>
- Stefanich, G.P., Gabriele, A.J., Rogers, B.G. & Erpelding, C. (2005). Improving educator attitudes about inclusive science through dissemination workshops: *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 11(1), 6–24.
- Supalo, C. A., Dwyer, D., Eberhart, H. L., Bunnag, N., & Mallouk, T. E. (2009). Teacher training workshop for educators of students who are blind or low vision. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 13(1), 9-16.
- Şahin, M., & Yorek, N. (2009). Teaching Science to Visually Impaired Students: A Small-Scale Qualitative Study. *Online Submission*, 6(4), 19-26.
- Teke, D. ve Sözbilir, M. (2019). Teaching energy in living systems to a blind student in an inclusive classroom environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(4), 890-901.
- Yalçın, G. (2020). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ortam, materyal ve program/öğretimsel düzenlemeler [Setting, materials and program / educational arrangements for students with visual impairments]. In P. Piştav Akmeşe & B. Altunay (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri [Children with hearing and vision impairments and their education]* (pp. 271-293). Ankara, Turkey: Nobel.
- Yalçın, G. (2022). Dokunsal materyallere yönelik öğretmen, öğrenci ve aile görüşlerinin belirlenmesi: Fen bilimleri dersi örneği. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 803-822.
- Yalçın, G., & Kamalı Arslantaş, T. (2020). Mentoring inservice teachers to support their inclusive science teaching practices for students with visual impairment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 112-131.
- Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2020). Görme engelli altıncı sınıf öğrencilerine hücre konusunun öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 227-250. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8765>
- Yıldız Şeker, B. (2022). Görme ve İşitme Engelli Öğrencilerin Açık ve Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yin, R.K. (2013). Case study research: Design and methods. California: SAGE Publication.

- Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2004). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.
- Yüksel, I., & Aslan, C. (2020). Özel eğitim, zekâ oyunları ve fen eğitiminde temel kavramlar. Y. Çıkkılı & I. Yüksel (Ed.), *Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için zekâ oyunları ve fen eğitimi ve etkinlik örnekleri içinde* (s. 1- 16). Ankara: Nobel.
- Zorluoğlu, S. L. (2017). 6. Sınıf Görme Engelli Öğrencilere Maddenin Tanecikli Yapısıyla İlgili Kavramların Öğretimi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zorluoğlu, S., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682.



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Students who are affected by visual impairment continue most of their educational activities as mainstreaming students in general education classes in normal schools. There are many students who benefit from education as inclusive students in special education schools, which are not many in our country. In order to be successful in general education programs, both for mainstreaming students at regular schools and for students studying at special education schools; Educators responsible for educational activities, administrators, parents and special education specialists should cooperate. The effectiveness of this cooperation is possible with a good planning of education and training.

Students who are affected by visual impairment try to reach information by using their senses of touch, hearing, smell and taste due to the lack of vision while learning science concepts. Therefore, for an effective teaching, the focus should be on the use of the senses that students who are affected by visual impairment can use actively (Okcu, 2016). This is only possible with the appropriate methods, techniques, tools and materials that educators will use in the teaching process, which provide access to information by actively using these senses. From this point of view, the main purpose of this study is to determine the dimensions of knowledge and cognitive domains and to make various arrangements according to these fields so that the acquisitions can be gained to students more effectively, taking into account the individual learning needs and characteristics of the students who are affected by visual impairment.

### 2. METHOD

This study was conducted using a case study. Case study provides a better understanding of an existing situation or new situations (Creswell, 2007; Yin, 2013). As part of the case study, this study was carried out in three stages. In the first stage of the study, the learning needs of the students with visual impairment were determined about the Transmission of Electricity unit of the Science course. In the needs assessment phase, semi-structured interviews were conducted with the students after the unit during the period when the relevant unit was taught in the classroom at the same grade level in the 2014-2015 academic year. As a result of the analysis of the data obtained from the interviews, the needs of the students for the achievements of the unit were determined. Considering these learning needs determined in the second stage and the individual needs of the students depending on their visual level; In the 2015-2016 academic year, course modules containing activities, materials and tools to be used during the course were designed in order to provide students with unit gains more effectively.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result, in the study, it is seen that the activities carried out for the gains within the scope of "Conductive and Insulating Materials" in the 6th Grade "Conduction of Electricity" Unit have a positive effect on the academic achievement of the students. The fact that the activities carried out for both individual and learning needs of the students were planned and implemented considering their visual impairments showed that the success increased. It has been revealed that the use of tactile materials and tools, depending on the individual characteristics of the students in the activities used for the acquisitions, affects the level of reaching the acquisitions. In addition, while the activities were carried out, the students were given worksheets with instructions in large fonts for those with low vision and in embossed alphabet for those who were blind. It has been determined that students who are active in the lessons can be more successful by providing materials, tools and similar instructional supports designed for their own individual characteristics.

It is very important to use teaching materials that can embody the subject during the teaching of conductive and insulating materials. The use of materials for students with visual impairment increases the success of students (Supalo, Dwyer, Eberhart, Bunnag & Mallouk, 2009). For this reason, while planning the lesson, the curriculum, the achievements, the individual learning needs of the students and especially the visual

impairment levels should be taken into consideration. The use of materials, materials and experiments in accordance with student needs in lessons not only increase students' conceptual learning levels, but also increase their motivation towards the lesson (McCallum & Ungar, 2003; Neely, 2007; Şahin & Yörek 2009; Zorluoğlu & Sözbilir, 2017). ). It is seen that many studies are in parallel with the results of these studies (Bülbül, 2014; Karakoç, 2016; Kızılaslan, 2016; Okcu, 2016; Zorluoğlu, 2017).

The science course covers many topics that include information about daily life. "Conductive and Insulating Materials" is one of these subjects. In order for learning to be more effective and productive, it is important to present examples from daily life and to carry out activities suitable for these examples while teaching the acquisitions of the subjects. Using the learned information in daily life is the most important task expected from students in the teaching process. All kinds of teaching materials to be used in accordance with the student's characteristics during teaching will facilitate the transfer of the acquired knowledge to life. It is also known that the more sensory organs are active during the learning activities, the more permanent the learning (Senemoğlu, 2018). This is especially important for students who are affected by any disability. In case of visual impairment, it is very important to activate the other senses of the students because their eyesight is insufficient or cannot be used at all.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.09.2014

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 48553601-5616

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu çalışma 114K725 nolu TÜBİTAK projesi kapsamında finanse edilmiştir. Bu çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlere, öğrencilere ve TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

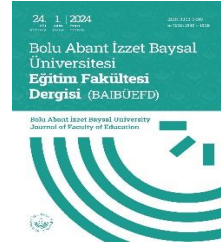
## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 563–584. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1170551>

### Geçmişe Dönük Aile Öngörülemezliği, Psikolojik Belirtiler ve Psikolojik Kırılganlık Üzerine Bir Araştırma

A Study on Retrospective Family Unpredictability, Psychological Symptoms and Psychological Vulnerability

Selcan YILDIZ<sup>1</sup> ID, Müge YUKAY YÜKSEL<sup>2</sup> ID

Geliş Tarihi (Received): 03.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 13.03.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

**Öz:** Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde geçmişe dönük aile öngörülemezliği yaşantılarının depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisinde psikolojik kırılganlığın aracı rolünün incelenmesidir. Araştırma korelasyonel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul'da üç devlet üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde lisans seviyesinde aktif olarak öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen 247'ü (%69,58) kadın, 108'u (%30,42) erkek, 355 öğrenciden oluşmaktadır. Bilgilendirilmiş onam formuyla birlikte araştırmada; kişisel bilgi formu, Geçmişe Dönük Aile Öngörülemezliği Ölçeği, Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formu (DASS-21) ve Psikolojik Kırılganlık Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik kanıtları sunulmuş, ölçeklerden elde edilen faktör puanları ile aracılık analizleri yapılmıştır. Çalışmanın asıl amacını oluşturan geçmişe dönük aile öngörülemezliği yaşantıları ile depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisinde psikolojik kırılganlığın aracı rolü incelendiğinde, değişkenlerin tümünün birbirleri üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu ve psikolojik kırılganlığın kısmi aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma tartışma ve ilgili alana önerilerle sonlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Aile öngörülemezliği, Psikolojik Kırılganlık, Depresyon, Anksiyete, Stres

&

**Abstract:** The aim of this study is to examine the mediating role of psychological vulnerability in the relationship between retrospective family unpredictability experiences with depression, anxiety and stress in university students. The research was designed as correlational. The universe of the research consists of university students who are actively continuing their education at the undergraduate level in the spring semester of the 2021-2022 academic year at three state universities in Istanbul. The sample of the study consists of 355 students, 247 (69.58%) female, 108 (30.42%) male, determined by convenience sampling. In the research together with the informed consent form; Data were collected using the personal information form, the Retrospective Family Unpredictability Scale, the Depression-Anxiety-Stress Short Form (DASS-21) and the Psychological Vulnerability Scale. Validity and reliability proofs of the scales used in the study were presented, and mediation analyzes were made with the factor scores obtained from the scales. When the mediating role of psychological fragility in the relationship between retrospective family unpredictability experiences and depression, anxiety and stress, which constitutes the main purpose of the study, was examined, it was concluded that all of the variables had a significant effect on each other and that psychological vulnerability had a partial mediator role. The study was concluded with discussion and recommendations to the related field.

**Keywords:** Family unpredictability, Psychological Vulnerability, Depression, Anxiety, Stress

**Atıf/Cite as:** Yıldız, S., ve Yukay-Yüksel, M. (2024). Geçmişe dönük aile öngörülemezliği, psikolojik belirtiler ve psikolojik kırılganlık üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 563-584 [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1170551](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1170551)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Uzman Psikolojik Danışman. Selcan YILDIZ, Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, pd.selcanyildiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3928-2178

<sup>2</sup> Prof. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL, Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, müge.yuksel@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7425-2716

## 1. GİRİŞ

Gelişimsel perspektiften insanlığın yaşama yeni başlayan her bireyi, yaşama geldiği andan itibaren hayatta kalabilmek adına yıllarca bir öteki insan, bakım verenle temas halindedir. Kurulan bu ilk temas ve bağlanma örüntüsü bireyin yaşam boyu kurduğu ilişkilerde etkileyici yapıdadır. Bebek, bu bağlanma ilişkisinde dış dünyayı tanımak için bakım vereni bir ayna olarak kullanır. Bu ilişkiyle yeni doğan, kişilik yapılanmasında ve psikolojik alt yapısında belirleyici unsurlar olan zihinsel temsiller, içsel modeller oluşturmaktadır (Bowlby, 2012). Yaşam boyu kurulan ilişkilerde bireylerin sahip oldukları öznel içsel modeller, modellere bağlı kurulan şemalar bir kez kurulduktan sonra değişime direnç gösterir hale gelmektedir (Main, Kaplan ve Cassidy, 1985). İçsel modellerin oluşumunda; çevresel değişkenler ve algısal süreçler birlikte etkili olmaktadır. İçsel modeller; tekrarlı, tutarlı ve belirli geri dönütler olarak ele alınan öngörülebilirlikten etkilenmektedir (Chisholm, 1996; Hill, Ross ve Low, 1997). Ailede öngörülebilirlik çalışmalarında Ross ve Hill (2000) aile öngörülemezliğini; aile sistemi içerisinde gözlenen her türlü tutarsız olma hali, bakım verenlerin düzensiz verdikleri bakım ve sorumluluk almada eksiklik olarak tanımlar. Aile öngörülemezliği aile işlevselliğini bozabilen her türlü mekanizmaya bağlı olarak gözlenen istikrarsızlıklardır. Deneyimlenen aile öngörülemezliği; tutarsız ve dengesiz yaşantılarla kendi içerisinde bireyleri derinden etkileyen yoğun, kafa karıştırıcı değişiklikleri içermektedir (Constantine, 1986). Aile bireylerinin tutum ve davranışları; yeni doğanın çevre ile ilişkilerini düzenlemektedir. Bakım verenlerin davranışlarındaki tutarlılık, öngörülebilirlik sağlanmadıkça çocuk çevre üzerinde bir etkisinin olmadığı inancını geliştirmektedir (Katkovsky, Crandall ve Good, 1967). Aile sisteminde görülen bu öngörülemezlik inançlarının yetişkin yaşamda da içsel modellerle genellenmesi, yaşanan evrenin öngörülemez oluşuna bağlı inanç ve tehlike algısı ruh sağlığını etkiler, bireyde psikolojik belirtilerin gelişmesine sebep olabilir (Fiske ve Taylor, 1991; Carlton ve ark., 2006).

Modern yaşam bireylere gittikçe artan bir varoluş alanı açmaktadır. Kendini gerçekleştirmeye olanak tanıyan bu varoluş alanı içerisinde bir yandan ruh sağlığı problemleri de yaygınlaşmaya devam etmektedir. İnsanlar da bu süreçte psikolojik durumlarına ilişkin daha fazla farkındalığa sahip olmuşlardır. Bu nedenle çağımızda en sık görülen ve telaffuz edilen psikolojik belirtilerin depresyon, anksiyete ve stres olduğu söylenebilir (Üstün ve ark., 2004). Depresyon; keyif almada belirgin eksiliş, suçluluk ve yoğun pişmanlık düşünceleri, süregelen ölüm fikri, çökkün duygudurum, isteğe bağlı olmaksızın vücut ağırlığında değişimler, belirgin bitkinlik ve yavaşlık ile karakterize olmaktadır (Bohnert, Martin ve Garber 2007; Türkçapar, 2018; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Çok katmanlı yapısıyla kaygı da insana dair çalışmalarda her döneme konu olmaktadır. Anksiyete; bireyin bütünlüğüne bir tehdit içeren veya tehdit olarak algılanan yaşantılara karşı bireyin bütünlüğünü korumak için göstermekte olduğu tepkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özerkan, 2003). Kaygı, organizmanın yaşamsal fonksiyonlarının devamı için önemi bir roldedir. Aynı zamanda yaşam işlevselliğini bozmadığı durumlarda bireyin uyumuna katkı sağlar niteliktedir. Bununla birlikte gerçeklikle uyuşmayan sürekli tehlike algısına bağlı olarak deneyimlenen, kaynağı kültürel etmenler, güncel çevresel koşullar veya erken dönem olumsuz çocukluk deneyimleri olabilen kaygı bireyde psikopatolojik belirtiler doğurmaktadır (Shelton, 2004; Geçtan, 2012). İnsanoğlunun başlangıcından itibaren farklı tanımlamalarla var olan stres ise; organizmanın içsel veya dışsal uyaranlar sebebiyle tesis edilen dengesinin değişme ihtimaline karşı denge durumunu korumak adına verdikleri tepkilerin tümünü ifade etmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2016; Cüceloğlu, 2012; Selye, 1970). Benzer yaşamsal olayların her kişide stresör olmaması veya aynı şiddette deneyimlenmemesi bireylerin uyaranları algılamada öznel farklılıkları ile açıklanmaktadır. Mevcut çevresel stresörlerin bireyin uyumunu ve iyi oluşunu sekteye uğratıp uğratmamasında öteki ile temasa dair oluşturulmuş ilişki algısı; bu bağlamda öteki ile ilk teması içeren erken dönem çocukluk yaşantıları stresi algılama, taşıma ve strese ilişkilendirme alanında önemli konumdadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bireylerde gözlenen psikolojik belirtiler ve dış dünyanın öngörülemezliğine bağlı oluşan içsel temsiller bireyi psikolojik kırılabilirliğe sürükleyebilmektedir.

Zorlu yaşam olayları karşısında bireyin ruhsal rahatsızlık geliştirip geliştirmemesine dair sahip olduğu zemin olarak adlandırılan kırılabilirlik; fiziksel, sosyal, psikolojik boyutları kapsayan zedelenebilirlik,

yaralanmaya müsaitlik olarak tanımlanmaktadır (Beck ve ark., 1987; Lee ve Scanlon, 2007). Psikolojik kırılgnlık; kişilerarası ilişkilerde yeterli, olması gereken ve başarılı ideale ulaşamama kaygısıyla sosyal onaya, başarısızlığa, reddedilmeye, eksikliğe bağlı olarak incinebilmeye dair var olan duyarlılık kapasitesidir (Crocker ve Park, 2003; Brown ve ark., 2016). Dışsal kaynaklar tarafından onaylanmak üzerine içsel bir sistem oluşturan kırılgnlık, iyi oluşu bozucu şekilde hassasiyet yaratmaktadır (Boyce, Parker, Barnett, Cooney ve Smith, 1991). Psikolojik kırılgnlık yaşam akışı içerisinde meydana gelen yaşantılara karşı bireyin psikolojik belirtiler göstermesine yönelik eğilimi içerir (Ingram ve Price, 2010). Erken dönem çocukluk deneyimleriyle yakından ilişkili olarak yetersizlik vurgusunu, işlevsiz öğrenmeleri ve dış gerçeklikle uyumsuz tehlike algısını içermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Ingram ve Luxton, 2005). Bireylerin yaşamları boyunca deneyimledikleri zorlu yaşam koşulları psikolojik kırılgnlıklarıyla iç içe, paralel seyreden bir konumdadır. Toplumsal düzlemde çeşitli dezavantajlı grupların içerisinde olmak, insan kaynaklı veya doğal travmatik deneyimler yaşamış olmak, olumsuz çocukluk çağı yaşantıları ve kendi bağlamına özgül farklılıklara, bu farklılıklara bağlı dezavantajlara sahip bir çevrede yetişmek kırılgnlığa eğilimi artırır (Mechanic ve Tanner, 2007; Hong ve Cheung, 2015). Bağlanma örüntüleri ile ilk sosyal çevre olan aile dinamiklerinin psikolojik bağlamda kırılgnlığa yakınlık oluşturduğu görülmektedir (Enns, Cox ve Clara, 2005). Çocukluk çağı ruhsal travmaları, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, stres, kaygı başta olmak üzere çeşitli ve kompleks psikolojik belirtileri deneyimleme alanında psikolojik kırılgnlık önemli bir yapı taşı konumundadır (Ingram ve Price, 2010; Yıldız, 2020; Ekşi, Bikeç ve Ümmet, 2017). Alanyazın incelendiğinde aile öngörülemezliği, psikolojik kırılgnlık, depresyon, anksiyete ve stresin en çok genç yetişkin gruplarda ve çeşitli kavramlarla birlikte incelendiği görülmektedir. Ailede deneyimlenen kaotik ortamın bireylerin yetişkinliklerinde işlevselliklerini bozucu bir konumda durduğu (Kolak, Van Wade ve Ross, 2018); iyi oluşun zedelenmesi ve bireylerin psikolojik belirtiler göstermesiyle ilişkili olduğu bulguların mevcut olduğu görülmüştür (Kalkan, 2021; Asbury, Wachs ve Plomin, 2005; Petrill, Pike, Price ve Plomin, 2004; Ross ve Hill, 2000; Glynn ark., 2019). Aile öngörülemezliğinin stres (Craddock, 2001; Patterson, Reid ve Dishion, 1992); depresyon (Yıldırım, 2016); depresyon ve kaygı (Ross ve Wynne, 2010; Scalf-McIver ve Thompson, 1989; Ross, Hood ve Short, 2016) ile ele alındığı çalışmalarda yüksek öngörülemezliğin yüksek depresyon, anksiyete ve stres puanlarına yol açtığı görülmüştür. Psikolojik kırılgnlık ve bireylerin iyi oluşlarının incelendiği alanyazında; kırılgnlık çeşitli psikolojik belirtiler (Kashdan, Barrios, Forsyth ve Steger, 2006; McCrory, Gerin ve Viding, 2017); depresyon ve kaygı (Conner ve ark., 2001; Antypa ve Van der Does, 2010; Bassani, Antypa ve Serretti, 2013; Yeşilkanat, 2018); stres (Thoits, 1982; Widows, Jacobsen ve Fields, 2000; Sherman, Bunyan, Creswell ve Jaremka, 2009) ile kırılgnlık ilişkilendirilmiştir.

Literatürde tüm değişkenlerin bir arada ele alındığı bir çalışma görülmemiştir. Çocukluk çağı travmalarının deneyimlenmesinde bir faktör olarak aile öngörülemezliği yetişkin yaşamda kişilik yapılanmasında, ilişkisel sorunlar ve psikolojik belirtiler görülmesinde de etkili olabilmektedir. Bireylerin psikolojik iyi oluşlarının tesisi için, iyi oluşu engelleyici ve zorlaştırıcı, travmatik deneyimlere zemin hazırlayıcı bir ilk temas zemini olarak ailede öngörülemezlik kavramının psikolojik kırılgnlık ve belirtilerle incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Danışmanlık sürecinde psikolojik belirtilerin tedavisini içeren müdahalelerden ziyade, kırılgnlık ve öngörülemezliğin önlenmesi ve sağaltılmasının benlik bütünlüğünü, dayanıklılığı ve mücadele edebilme kapasitesini daha işlevsel kullanabilmeye imkan tanıyacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı psikolojik kırılgnlık, depresyon, anksiyete ve stres değişkenleriyle aile öngörülemezliği arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular:

1. Geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanları ile depresyon puanları arasındaki ilişkide psikolojik kırılabilirlik ölçek puanlarının aracı rolü var mıdır?
2. Geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanları ile anksiyete puanları arasındaki ilişkide psikolojik kırılabilirlik ölçek puanlarının aracı rolü var mıdır?
3. Geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanları ile stres puanları arasındaki ilişkide psikolojik kırılabilirlik ölçek puanlarının aracı rolü var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, geçmişe dönük aile öngörülemezliği, psikolojik belirtiler ve psikolojik kırılabilirliğin arasındaki ilişkiler inceleneceği için korelasyonel bir çalışmadır. Korelasyonel çalışma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, ilişkinin dereceleri ve yönünü tespit etmek için kullanılan bir çalışma türüdür (Creswell, 2017). Bu çalışma kapsamında aile öngörülemezliği ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkide psikolojik kırılabilirlik değişkeninin aracı rolü belirlenecektir.

### 2.2. Çalışma grubu

Bu çalışmanın evrenini İstanbul ilinde üç devlet üniversitesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde lisans düzeyinde aktif olarak eğitimlerine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme belirlenirken, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya ait örneklemin büyüklüğü tespit edilirken farklı bölümlerden oluşan heterojen yapıdaki evren için %95 güven aralığı,  $\pm$  %5 örnekleme hatası baz alınmıştır ve çalışma için gerekli örneklem büyüklüğü  $n = 330$  olarak hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Çalışmada muhtemel veri kayıplarının yaşanabileceği durumu dikkate alınarak toplam 395 kişiden veri toplanmıştır. Veri toplama araçlarında kabul dışı form dolduran 40 kişinin cevapları değerlendirme dışı bırakılarak 247'ü (%69,58) kadın, 108'ü (%30,42) erkek olarak, yaşları 18 ile 35 arasında değişen toplam 355 kişi ile çalışma yürütülmüştür.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bilgilendirilmiş onam formuyla birlikte çalışmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinden yaş, cinsiyet, bölüm, yaşanan yer bilgilerinin de yer aldığı veriler toplanmıştır.

#### 2.3.2. Geçmişe Dönük Aile Öngörülemezliği Ölçeği

Ailelerde gözlemlenen işlev bozukluklarının ölçülmesi amacıyla Ross ve McDuff (2008) tarafından geliştirilen Aile Öngörülemezliği ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması Oktay ve Uluş (2019) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin bütününe ait Cronbach alpha değeri 0.87, alt boyutlara ait değerler ise 0.71-0.85 aralığında bulunarak Türk örneklemlerde kullanılmaya elverişli olduğu tespit edilmiştir. Ölçek toplamda 28 maddeden (15'i ters puanlanan) oluşmakta olup, 6 faktörlü ve 5'li likert tipi öz değerlendirilmeye dayalı bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek öngörülemezliği işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerden, ölçeğe yönelik iç tutarlık Cronbach alpha güvenirlik katsayısı, ölçeğin geneli için 0.90, alt boyutlar için sırasıyla 0.75, 0.66, 0.86, 0.88, 0.82 ve 0.79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, genel olarak iç tutarlık katsayısının yüksek olduğu, ikinci alt boyutta madde sayısına bağlı olarak sınır değerde olmakla beraber alt boyutlarda kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizde maddelerin sıralama ölçeğinde kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde ( $\chi^2 = 1216.886$ ,  $sd = 340$ ,  $\chi^2/sd = 3.58$ , CFI = .914 TLI = .905, RMSEA = .085) olduğuna karar verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ek-1'de ilgili yapıya ilişkin model verilmiş ve farklı alt boyutlar arasındaki hata kovaryansları arasındaki ilişkiler orijinal ölçeğin (Ross and McDuff, 2008) geliştirilme çalışmasında yapıldığı için bu çalışmada da uygulanmıştır.

### 2.3.3. Psikolojik Kırılganlık Ölçeği

Türk kültürüne uyarlaması Akın ve Eker (2011) tarafından yapılan Psikolojik Kırılganlık ölçeği Sinclair ve Wallston (1999) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Tek faktör altında toplanan ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach alfa değeri 0.75 olarak saptanmış olup ölçeğin Türk örnekleminde kullanmaya elverişli olduğu görülmüştür. Toplam 6 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek 5'li likert tipi öz değerlendirmeye dayalı bir ölçektir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek psikolojik kırılganlığı göstermektedir. Çalışma kapsamında ölçeğe yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.66 olarak elde edilmiş ve güvenilirliğinin sınır düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizde maddelerin sıralama ölçeğinde olduğu kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda model veri uyumunun iyi düzeyde ( $\chi^2= 19.468$ ,  $sd= 8$ ,  $p< .05$ ,  $\chi^2/sd= 2.43$ , CFI= .976 TLI= .914, RMSEA= .064) olduğuna karar verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ek-2'de ilgili yapıya ilişkin model sunulmuştur.

### 2.3.4. Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formu (DASS-21)

Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından literatüre kazandırılan Depresyon-Anksiyete-Stres ölçeği uzun ve kısa olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Bu çalışmada kısa formu ifade eden DASS 21 ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması Yılmaz ve diğ., (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipi öz değerlendirmeye uygun bir ölçektir. Toplam 21 maddeden oluşan ölçekte depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere üç alt faktör bulunmaktadır. Uyarlama çalışmasına ait Cronbach alfa değeri depresyon alt ölçeği için 0.85, anksiyete alt ölçeği için 0.80 ve stres alt ölçeği için 0.77 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin Türk örnekleminde kullanmaya elverişli olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı; depresyon alt boyutu için 0.87; anksiyete alt boyutu için 0.83 ve stres alt boyutu için 0.81 olarak elde edilmiştir. Üç alt ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları .80 üzerinde (Field, 2018) olduğu için ölçeğin güvenliği iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizde maddelerin sıralama ölçeğinde olduğu kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üç faktörlü yapının model veri uyumunun iyi düzeyde ( $\chi^2= 510.823$ ,  $sd= 185$ ,  $p< .05$ ,  $\chi^2/sd= 2.76$ , CFI= .95 TLI= .943, RMSEA= .07) olduğuna karar verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ek-3'te ilgili yapıya ilişkin model verilmiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

Analizlerden önce hatalı ve eksik olduğu tespit edilen 40 kişi veri setinden çıkarılmıştır. İleri analizler 355 kişi üzerinden yürütülmüştür. İlk olarak kullanılan üç ölçek için (GDAÖ, PKÖ ve DAS) güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlandıktan sonra her kullanılacak olan ölçeklerden faktör puanları elde edilmiştir. GDAÖ ölçeğine ikinci düzey DFA uygulandığı için ölçeğe yönelik genel bir faktör puanı, PKÖ tek faktörlü olduğu için tek bir faktör puanı, DAS ölçeği üç alt boyuttan oluştuğu ve toplam puan anlamlı olmadığı için her alt boyuta yönelik üç faktör puanları elde edilmiştir. Aracılık analizleri, elde edilen 5 faktör puanı ile gerçekleştirilmiştir. Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracılık analizleri, doğrusal regresyon modeline dayandığı için doğrusal regresyon varsayımları (normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık, hataların ilişkisizliği ve normal dağılım göstermesi) test edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan faktör puanlarının normal dağılıma uygunluğu, Shapiro-Wilk hipotez testi ve betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Tablo 1'de ilgili değişkenlere yönelik değerler verilmiştir.



Tablo 1.

Faktör puanlarına yönelik betimsel istatistikler (n= 355)

Ölçek	Ort.	Medyan	Mod	SS	Çar.	Çar. SH	Bas.	Bas. Sh.	S-W	p
PKÖ	0.01	0.04	0.05	0.51	-0.10	0.12	-0.50	0.26	.992	.070
GDAÖ	0.00	0.03	0.07	0.40	-0.26	0.13	-0.60	0.26	.995	.318
DEP	0.01	-0.2	-0.06	0.66	0.14	0.13	0.03	0.26	.996	.558
ANKS	0.01	0.01	-0.46	0.55	0.15	0.13	0.13	0.26	.994	.213
STRES	0.01	-0.02	-0.11	0.63	0.14	0.13	0.30	0.26	.997	.688

Tablo 1 incelendiğinde; ortalama, medyan ve mod'un yakın değer aldıkları, çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-1,1] arasında yer aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranı [-2,2] arasında yer aldığı, Shapiro-Wilk hipotez testinin ( $p > .05$ ) manidar olmadığı görülmektedir. Verilen tüm değerler birlikte ele alındığında, faktör puanları normal dağılım göstermektedir. Doğrusallık varsayımı için ele alınan beş faktör puanı arasındaki korelasyonların ( $r = .248$  ile  $r = .510$  arasında,  $p < .05$ ) pozitif yönlü ve manidar olduğu görülmüştür. Bu değerler doğrusallık varsayımı için kanıt sunmakla birlikte çoklu bağlantılılık ( $r < .80$ ) olmadığını göstermektedir. Hataların ilişkisizliği ve normal dağılımı için Durbin-Watson test istatistikleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Depresyon, anksiyete ve stres faktör puanlarının sırasıyla yordanan değişken, GDAÖ ve PKÖ değişkenlerinin yordayıcı olarak alındığı ön analizlerde Durbin-Watson değerlerinin sırasıyla 1.361, 1.115 ve 1.360 olduğu, elde edilen bu değerlerin 2'ye yakın ve hataların histogram grafiklerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Hem test istatistikleri hem de histogram incelemeleri hataların ilişkisizliğine yönelik kanıt sunmaktadır. İlgili varsayımlar sağlandıktan sonra aracılık analizleri yapılmıştır. Analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS 22, PROCESS makrosu (Hayes, 2022) ve MPLUS 8.3 analiz programları kullanılmıştır.

### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.03.2022

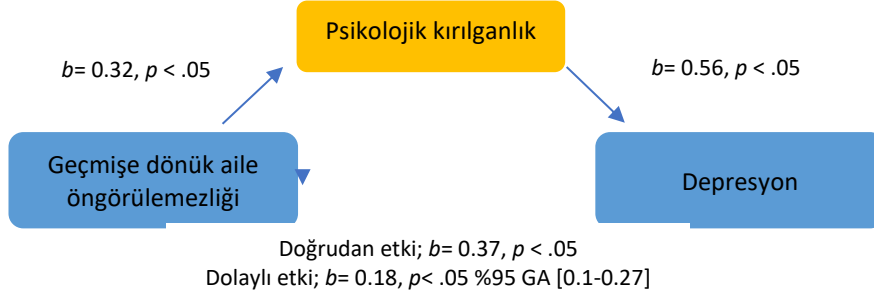
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 254174

## 3. BULGULAR

### Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

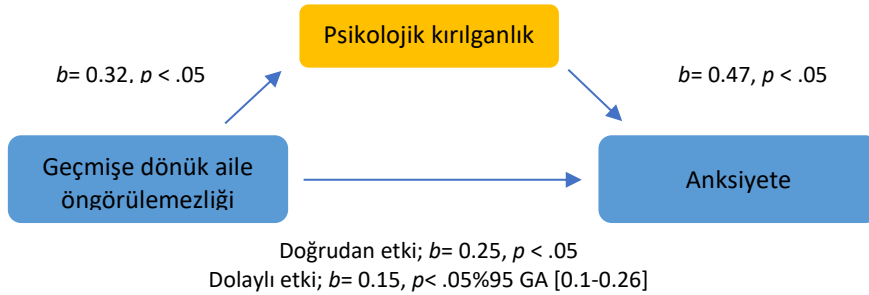
İlk araştırma sorusunda, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının psikolojik kırılganlık puanları aracılığı ile depresyon puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının depresyon ölçek puanlarının manidar yordayıcısı olduğu ( $b = 0.55$ ,  $sh = 0.08$ ,  $t = 6.63$ ,  $p < .05$ ), benzer şekilde geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının psikolojik kırılganlık ölçek puanlarının da manidar yordayıcısı olduğu ( $b = 0.32$ ,  $sh = 0.07$ ,  $t = 4.82$ ,  $p < .05$ ) görülmektedir.. Aynı zamanda psikolojik kırılganlık ölçek puanları, depresyon ölçek puanlarının pozitif ve manidar yordayıcısıdır ( $b = 0.56$ ,  $sh = 0.06$ ,  $t = 9.34$ ,  $p < .05$ ). Aracı değişken olarak alınan psikolojik kırılganlık ölçek puanları analize dahil edildiğinde, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile depresyon arasındaki ilişkinin halen manidar olduğu ( $b = 0.18$ ,  $sh = 0.04$ ,  $t = 4.26$ ,  $p < .05$ ) buna bağlı olarak da Sobel testi

sonuçlarına göre ( $z= 4.26$ ,  $se= 0.04$ ,  $p< .05$ ) psikolojik kırılganlık ölçeğinin kısmi aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan aracılık testine yönelik diyagram Şekil 1’de verilmiştir.



### İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

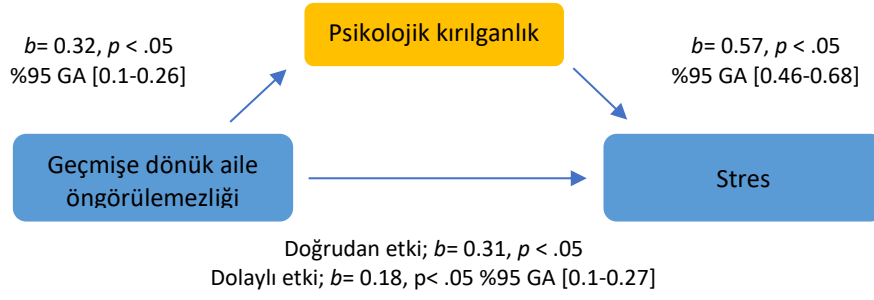
Bu araştırma sorusunda, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının psikolojik kırılganlık puanları aracılığı ile anksiyete puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının anksiyete ölçek puanlarının manidar yordayıcısı olduğu ( $b= 0.40$ ,  $sh= 0.07$ ,  $t= 5.70$ ,  $p < .05$ ), benzer şekilde geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının psikolojik kırılganlık ölçek puanlarının da manidar yordayıcısı olduğu ( $b= 0.32$ ,  $sh= 0.07$ ,  $t= 4.82$ ,  $p < .05$ ) görülmüştür. Aynı zamanda psikolojik kırılganlık ölçek puanları, anksiyete ölçek puanlarının pozitif ve manidar yordayıcısıdır ( $b= 0.46$ ,  $sh= 0.05$ ,  $t= 9.11$ ,  $p < .05$ ). Aracı değişken olarak alınan psikolojik kırılganlık ölçek puanları analize dahil edildiğinde, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile anksiyete arasındaki ilişkinin halen manidar olduğu ( $b= 0.15$ ,  $sh= 0.04$ ,  $t= 3.86$ ,  $p < .05$ ) buna bağlı olarak da Sobel testi sonuçlarına göre ( $z= 4.24$ ,  $se= 0.04$ ,  $p < .05$ ) psikolojik kırılganlık ölçeğinin kısmi aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan aracılık testine yönelik diyagram Şekil 2’de verilmiştir.



### Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Bu araştırma sorusunda, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının psikolojik kırılganlık puanları aracılığı ile stres puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının stres ölçek puanlarının manidar yordayıcısı olduğu ( $b= 0.50$ ,  $sh= 0.08$ ,  $t= 6.20$ ,  $p < .05$ ), benzer şekilde geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanları psikolojik kırılganlık ölçek puanlarının da manidar yordayıcısı olduğu ( $b= 0.32$ ,  $sh= 0.07$ ,  $t= 4.82$ ,  $p < .05$ ) görülmüştür. Aynı zamanda psikolojik kırılganlık ölçek puanları, stres ölçek puanlarının pozitif ve manidar yordayıcısıdır ( $b= 0.47$ ,  $sh= 0.06$ ,  $t= 9.98$ ,  $p < .05$ ). Aracı değişken olarak alınan psikolojik kırılganlık ölçek puanları analize dahil edildiğinde, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile stres arasındaki ilişkinin halen manidar olduğu ( $b= 0.18$ ,  $sh= 0.04$ ,  $t= 3.86$ ,  $p < .05$ ) buna bağlı olarak da Sobel testi sonuçlarına göre ( $z= 4.32$ ,  $se= 0.04$ ,  $p < .05$ ) psikolojik kırılganlık

ölçeğinin kısmi aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan aracılık testine yönelik diyagram Şekil 3'te verilmiştir.



Genel olarak, geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanları, aracı olan psikolojik kırılganlık ölçeği puanları ile bağımlı değişken olarak alınan depresyon, anksiyete ve stres puanlarıyla pozitif yönlü ve manidar ilişki göstermektedir. Ayrıca geçmişe dönük aile öngörülemezliği ölçek puanlarının, psikolojik kırılganlık ölçeği puanları aracılığı ile depresyon, anksiyete ve stres puanları üzerinde kısmi aracılık etkisi göstermiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın asıl amacını oluşturan geçmişe dönük aile öngörülemezliği yaşantıları ile depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisinde psikolojik kırılganlığın aracı rolü incelendiğinde; analiz sonucunda öncelikle değişkenlerin tümünün birbirleri üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu bulgulanmıştır. Yapılan analizler sonucu geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile depresyon, stres ve anksiyete puanları arasındaki anlamlı ilişkinin; analize psikolojik kırılganlık dahil edildiğinde anlamlılık derecesinin azaldığı bu doğrultuda psikolojik kırılganlığın geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile stres, depresyon ve anksiyete arasında kısmi aracı rolünün olduğu sonucu bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile depresyon, stres ve anksiyete arasındaki ilişkilerinin kısmen psikolojik kırılganlıkla açıklanabileceğini göstermektedir. Çalışmanın tüm değişkenlerini birlikte inceleyen bir başka çalışma olmamakla birlikte literatürde sonuçlara yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür.

Alanyazında; içerisinde yetişilen aile ortamının ihtiyaçları karşılama, tutarlılık ve öngörülebilirlik açısından yetersiz olmasının çeşitli ruh sağlığı sorunları ve psikolojik belirtileri oluşturabilir konumda olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Ramos, Guerin, Gottfried, Bathurst ve Oliver, 2005; Cummins, Ireland, Resnick ve Blum, 1999; Craddock, 2001; Asbury, Wachs ve Plomin, 2005). Bu araştırmanın da çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencileri ve genç yetişkinlik grubuyla yapılan ilgili literatür incelendiğinde; Ross ve Wynne (2010) aile öngörülemezliğinin tüm alt boyutlarının deneyimlenmekte olan kaygı ve depresyonla ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Kolak, Van Wade ve Ross (2018) üniversite öğrencilerinin aile yakınlığı, aile öngörülemezlikleri ve psikolojik belirtileri üzerine yürüttükleri çalışmada aile öngörülemezliği puanları yüksek olan öğrencilerin yüksek depresyon ve kaygı puanları da almış olduklarını bulgulamışlardır. Aile öngörülemezliği alanında çalışmalar yürüten Ross, Hood ve Short (2016) 181 üniversite öğrencisiyle öngörülemezlik ile depresyon ve kaygıyı inceledikleri çalışmada; çocuklukta deneyimlenen aile öngörülemezliğinin kaygı ve depresyon semptomları göstermede öngörülemezlik inançlarına aracılık ettiğini bulgulamışlardır. İlgili alanyazın ile bu çalışma bulgularının paralel olduğu görülmektedir. Ross, Heming, B ve Lane (2022) aile öngörülemezliğini tutarlılık duyarlılığı, kaygı ve depresyonla inceledikleri güncel çalışmalarında; üniversite öğrencilerinin deneyimlemiş oldukları aile öngörülemezliğinin kaygıyla ilişkide aracılık üstlendiğini fakat depresyonla aracılık ilişkisinin bulunmadığını bulgulamışlardır. Çalışma verilerinin kaygı açısından ilgili araştırma ile paralel olduğu görülmüş olup, depresyon açısından gözlenen farklılığın kültürel farklılıkla ve çalışma gruplarının özgül farklılıklarından doğmuş olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında çeşitli psikolojik belirtilerin psikolojik kırılganlıkla ilişkili olduğu yapılan araştırmalarca desteklenmiştir. Radtke ve arkadaşları (2015), Manne, Duhamel ve Redd (2000) yaptıkları araştırmalarda erken çocukluk döneminde deneyimlenen stresin kırılganlığı artırdığını, McEwen ve Morrison (2013) yoğun stres ve kaygının yüksek psikolojik kırılganlıkla ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Travma sonrası stres bozuklukları alanındaki araştırmalarında Canter, Imboden ve Cluff (1966) psikolojik kırılganlık ile deneyimlenen stresin ilişkili olduğunu aktarmışlardır. Antypa ve arkadaşları (2017) depresyon ve psikolojik kırılganlığın ilişkili olduğunu bulguladıkları çalışmalarında her iki fenomenin iki uçlu olarak birbirlerinin yaratır ve etkiler konumunda bulunduğunu aktarmışlardır. Çalışma verilerinin literatürle paralel olduğu görülmektedir.

Geçmişe dönük aile öngörülemezliğinin psikolojik kırılganlıkla ele alındığı bir çalışma olmamakla birlikte öngörülemezliğin katmanlı yapısı gereği kavramın bileşenleri olan öğün, para, anne fiziksel-duygusal doyum, baba fiziksel-duygusal doyum, anne disiplin ve baba disiplin alt boyutlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öngörülemezlik kavramıyla aile içerisinde bu alanlarda çocuğa ve ihtiyaçlarına tutarlı, istikrarlı, ihmal veya istismara yer vermeyecek şekilde yanıtlar verilir vermediği ölçülmektedir. Bu doğrultuda psikolojik kırılganlıkla örtük, dolaylı bir bağlantıda ilişkili araştırmalar bulunmaktadır. McCrory ve Viding (2015) araştırmalarında; çocukluk dönemi travma deneyimlerinin bireylerde ihtiyaçların karşılanmasında dış dünyanın tehlikeli, tutarsız ve güvensiz olduğuna dair algı yaratmakta olduğu ve bu kapsamda psikolojik kırılganlık olgusunun travmatik denetimlerle yakından ilişkili olduğunu aktarmaktadırlar. Tanılı ebeveynler, erken çocukluk dönemi ve kırılganlık alanında yaptıkları çalışmada Bifulco ve arkadaşları (2002), çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının, özellikle fiziksel doğrultuda istismarın psikolojik kırılganlıkla ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Öngörülemezliğe karşı verilen psikolojik yanıtlarda önemli bir faktör olabilecek mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik ile psikolojik kırılganlığı ele alan çalışmalar mevcuttur. Sarıçalı (2020) doktora tezinde mizah kullanımı, bilişsel esneklik ve psikolojik kırılganlığı incelemiş, bilişsel esneklik ile psikolojik kırılganlığın negatif doğrultuda yakından ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Yıldırım ve Sarıçam (2022) üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlıklarının mükemmeliyetçilik örüntüleriyle ilişkili olduğunu ve kırılganlığın mükemmeliyetçiliği %43 oranında açıklamakta olduğunu bulgulamışlardır. Mükemmeliyetçi algının, yaşamın sabit ve bütünüyle tutarlı olduğuna dair bir bilişsel yapıya sebep olarak, deneyimlenen öngörülemez yaşantılarda kırılganlığı artırabileceği düşünülmektedir. Yine aynı çalışmada incelenen anne ve baba tutumlarından bu araştırmayla ilişkili olabilecek “dengesiz ve kararsız” ebeveyn tutumunun hem anne hem baba puanları psikolojik kırılganlıkla ilişkili bulgulanmıştır. Bu çerçevede, bu çalışmada aile öngörülemezliğinin psikolojik kırılganlıkla ilişkili olduğu sonucunun literatürce de desteklendiği, bulguların alanyazınla paralel olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada üniversite öğrencilerinde geçmişe dönük aile öngörülemezliği yaşantılarının depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisinde psikolojik kırılganlığın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Yetişkin yaşamda gözlenen psikolojik belirtilerde geçmişe dönük aile öngörülemezliği ve psikolojik kırılganlık yapılarının travmatik yaşantılara zemin olabileceği ve iyi oluşu etkileyebileceği önemli görülmektedir. Yapısal eşitlik modeliyle sınanan modelde geçmişe dönük aile öngörülemezliği ile anksiyete, depresyon ve stres arasındaki psikolojik kırılganlığın kısmi aracı rolde olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen sonuçlar kapsamında bu çalışmanın literatürde travma bağlamında değerlendirilen faktörlere ek olarak aile öngörülemezliğinin de süreçte önemli bir etken olduğu görülmektedir. Psikolojik iyi oluşun tesisi için klinik olarak tanılanan psikolojik belirtilerin tedavisini içeren müdahaleler yerine önleyici çalışmaların, sağlıklı olanın korunmasında ve dayanıklılığı artırmada planlanacak müdahaleleri için bu çalışma sonuçları katkı sağlamaktadır. Aile odaklı terapi ve danışmanlıklarda, birey odaklı çalışmalarda ise bağlanma ve ilişkilene perspektifiyle psikolojik belirtilerin görülmesini önleme, kırılganlığı güçlendirme, öngörülemezliğe toleransı artırma adına aile dinamiklerinin yeniden dahil edilmesi iyi oluşu

da tesis edebilir konumdadır. Psikolojik iyi oluşun tesisi için klinik olarak tanılanan psikolojik belirtilerin tedavisini içeren müdahaleler yerine önleyici çalışmaların yapılması, sağlıklı olanın korunmasında ve dayanıklılığı artırmada planlanacak müdahaleler içinde ise aile öngörülemezliği ve kırılganlık kavramlarının öncelenmesi önerilmektedir. Yapılan bu çalışmada; bireysel veya grup danışmanlık uygulamalarında sağaltımda farklı bir bakış açısı ortaya koyması, ruh sağlığını korumada ise önleyici çalışmalara alan açıcı bir konumda olması önerilmektedir. Aile öngörülemezliği kavramının yeni araştırmalarca farklı kavramlarla birlikte ele alınması önerilmektedir. Bir sistem olarak ailenin bu çalışmada yer alan öngörülemezlik olgusu dışında başka yönleri ve deneyimlerinin de önemli olduğu bilinmekte, çalışmanın bir kısıtlılığı olarak başka kavramlarla da çalışmalar yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada ele alınmayan yaş gruplarıyla da çalışmanın yürütülmesinin alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Akın, A. ve Eker, H. (2011). Turkish version of the psychological vulnerability scale: A study of validity and reliability. Paper presented at the 32th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July, 18-20, Munster, Germany
- Asbury, K., Wachs, T. D. ve Plomin, R. (2005). Environmental moderators of genetic influence on verbal and nonverbal abilities in early childhood. *Intelligence*, 33, 643-661.
- Antypa, N., ve Van der Does, A. J. W. (2010). Serotonin transporter gene, childhood emotional abuse and cognitive vulnerability to depression. *Genes, Brain and Behavior*, 9(6), 615-620.
- Antypa, N., Verkuil, B., Molendijk, M., Schoevers, R., Penninx, B. W., ve Van Der Does, W. (2017). Associations between chronotypes and psychological vulnerability factors of depression. *Chronobiology international*, 34(8), 1125-1135.
- Ban, L., Gibson, J. E., West, J., Fiaschi, L., Sokal, R., Smeeth, L., ... ve Tata, L. J. (2014). Maternal depression, antidepressant prescriptions, and congenital anomaly risk in offspring: a population-based cohort study. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 121(12), 1471-1481.
- Bayram, N. (2016). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları. Ezgi Kitabevi.
- Bohnert, A. M., Martin, N. C., ve Garber, J. (2007). Predicting adolescents' organized activity involvement: The role of maternal depression history, family relationship quality, and adolescent cognitions. *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 221-244.
- Birliği, A. P. (2013). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı. Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (Çev.: E Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 129-31.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2016). Stres ve stresle başa çıkma yolları. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bassani, L., Antypa, N., ve Serretti, A. (2013). Childhood maltreatment and neurobiological vulnerability to depression: A review. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 10(6), 260-27
- Beck, A. T., Brown, G., Steer, R. A., Eidelson, J. I., & Riskind, J. H. (1987). Differentiating anxiety and depression: A test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of abnormal psychology*, 96(3), 179.
- Boyce, P., Parker, G., Barnett, B., Cooney, M., ve Smith, F., (1991). Personality as a vulnerability factor to depression. *The British Journal of Psychiatry*, 159(1), 106-114.
- Brown, S., Brady, G., Franklin, A., Bradley, L., Kerrigan, N., ve Sealey, C. (2016). Child sexual abuse and exploitation: understanding risk and vulnerability. Early Intervention Foundation
- Bowlby, J. (2012). Bağlanma. TV Soylu (çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık (Orijinal Baskı Tarihi 1969), 74.
- Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C., Jacobs, C., Baines, R., Bunn, A., ve Cavagin, J. (2002). Childhood adversity, parental vulnerability and disorder: examining inter-generational transmission of risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1075-1086.
- Cüceloğlu, D. (2012). İnsan ve davranışı, 23. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 201.

- Canter, A., Imboden, J. B., ve Cluff, L. E. (1966). The frequency of physical illness as a function of prior psychological vulnerability and contemporary stress. *Psychosomatic medicine*, 28(4), 344-350.
- Cummins, J. R. C., Ireland, M., Resnick, M. D., & Blum, R. W. (1999). Correlates of physical and emotional health among Native American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 24(1), 38-44.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2003). Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self-worth. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (p. 291-313). The Guilford Press.
- Chisholm, J. S. (1996). The evolutionary ecology of attachment organization. *Human Nature* 7, 1-38.
- Constantine, L. L. (1986). *Family paradigms: The practice of theory in family therapy*. New York: Guilford Press.
- Carlton, B. S., Goebert, D. A., Miyamoto, R. H., Andrade, N. N., Hishinuma, E. S., Makini, G. ... Nishimura, S. T. (2006). Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non-Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 291-308.
- Craddock, A. E. (2001). Family system and family functioning: Circumplex model and FACES IV. *Journal of Family Studies*, 7, 29-39
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. İstanbul: Eğiten Kitap
- Conner, K. R., Duberstein, P. R., Conwell, Y., Seidlitz, L., ve Caine, E. D. (2001). Psychological vulnerability to completed suicide: a review of empirical studies. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(4), 367-385.
- Ekşi, H., Özkapu-Erök, D., & Ümmet, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Kırılganlıkla Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Genel Psikolojik Sağlığın Aracı Rolü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 183-190.
- Enns, M. W., Cox, B. J., ve Clara, I. P. (2005). Perfectionism and neuroticism: A longitudinal study of specific vulnerability and diathesis-stress models. *Cognitive Therapy and Research*, 29(4), 463-478.
- Fiske, S. T. ve Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York NY: McGraw-Hill.
- Folkman, S., ve Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (pp. 150-153). New York: Springer Publishing Company.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: Introducing Statistical Method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Geçtan, E. (2012). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Glynn, L. M., Stern, H. S., Howland, M. A., Risbrough, V. B., Baker, D. G., Nievergelt, C. M., Baram, T. Z. ve Davis, E. P. (2019). Measuring Novel Antecedents of Mental Ğllness: The Questionnaire of Unpredictability in Childhood. *Neuropsychopharmacology*, 44(5): 876-882.
- Hill, E. M., Ross, L. T. ve Low, B. S. (1997). The role of future unpredictability in human risk-taking. *Human Nature*, 8, 287-325.
- Hong, R. Y., ve Cheung, M. W. L. (2015). The structure of cognitive vulnerabilities to depression and anxiety: Evidence for a common core etiologic process based on a metaanalytic review. *Clinical Psychological Science*, 3(6), 892-912.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Ingram, R. E., & Price, J. M. (Eds.). (2010). *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan*. Guilford Press.
- Ingram, R. E., ve Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-stress models. *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*, 46.
- Katkovsky, W., Crandall, V. C. ve Good, S. (1967). Parental antecedents of children's beliefs in internal-external control of reinforcements in intellectual achievement situations. *Child Development*, 38, 765-776.
- Kolak, A. M., Van Wade, C. L., & Ross, L. T. (2018). Family unpredictability and psychological distress in early adulthood: The role of family closeness and coping mechanisms. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3842-3852. doi: 10.1007/s10826-018-1211-4
- Kalkan, M. (2021). Aile öngörülemezliği, ebeveyn tutumları ve duygu düzenleme güçlüğü'nün geç ergenlik dönemindeki kişilik bozukluklarını yordayıcı etkilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., ve Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, 44(9), 1301-1320.
- Lee, G. A., ve Scanlon, A. (2007). The use of the term 'vulnerability' in acute care: why does it differ and what does it mean?. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 24(3), 54.
- Lovibond, P. F., ve Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Mechanic, D., ve Tanner, J. (2007). Vulnerable people, groups, and populations: societal view. *Health Affairs*, 26(5), 1220-1230.
- Manne, S., Duhamel, K., ve Redd, W. H. (2000). Association of psychological vulnerability factors to post-traumatic stress symptomatology in mothers of pediatric cancer survivors. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 9(5), 372-384.
- Main, M., Kaplan, N. ve Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- McCrory, E. J., Gerin, M. I., ve Viding, E. (2017). Annual research review: childhood maltreatment, latent vulnerability and the shift to preventative psychiatry—the contribution of functional brain imaging. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 338-357
- McCrory, E. J., ve Viding, E. (2015). The theory of latent vulnerability: Reconceptualizing the link between childhood maltreatment and psychiatric disorder. *Development and psychopathology*, 27(2), 493-505
- McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. *Neuron*, 79(1), 16-29
- Oktay, F. ve Uluç, S. (2019). The Turkish Adaptation Study Of Retrospective Family Unpredictability Scale. *Social Sciences Studies Journal*, 5(31): 1153-1161.
- Özerkan, K. N. (2003) Üniversiteli Basketbolcularda Yarışma Öncesi Kaygı Düzeyi İle Performans Arasındaki İlişki. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3): 4-6



- Petrill, S. A., Pike, A., Price, T. ve Plomin, R. (2004). Chaos in the home and socioeconomic status are associated with cognitive development in early childhood: Environmental mediators identified in a genetic design. *Intelligence*, 32, 445-460.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. ve Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K., & Oliver, P. H. (2005). Family conflict and children's behavior problems: the moderating role of child temperament. *Structural equation modeling*, 12(2), 278-298.
- Radtke, K. M., Schauer, M., Gunter, H. M., Ruf-Leuschner, M., Sill, J., Meyer, A., ve Elbert, T. (2015). Epigenetic modifications of the glucocorticoid receptor gene are associated with the vulnerability to psychopathology in childhood maltreatment. *Translational psychiatry*, 5(5), e571-e571.
- Ross, L. T. ve Hill, E. M. (2000). The Family Unpredictability Scale: Reliability and Validity. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2): 549-562.
- Ross, L. T., & McDuff, J. A. (2008). The retrospective family unpredictability scale: Reliability and validity. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 13-27.
- Ross, L. T., Hood, C. O. ve Short, S. D. (2016). Unpredictability and Symptoms of Depression and Anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(5): 371- 385.
- Ross, L. T. ve Wynne, S. (2010). Parental depression and divorce and adult children's well being: The role of family unpredictability. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 757-761.
- Ross, L. T., Heming, B., & Lane, A. (2022). Family Unpredictability and Sense of Coherence: Relationships With Anxiety and Depression in Two Samples. *Psychological Reports*, 00332941221080409.
- Sherman, D. K., Bunyan, D. P., Creswell, J. D., ve Jaremka, L. M. (2009). Psychological vulnerability and stress: The effects of self-affirmation on sympathetic nervous system responses to naturalistic stressors. *Health Psychology*, 28(5), 554
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press
- Shelton, C. I. (2004). Diagnosis and management of anxiety disorders. *Journal of the American Osteopathic Association*, 104(3).
- Selye, H. (1970). The evolution of the stress concept: Stress and cardiovascular disease. *The American journal of cardiology*, 26(3), 289-299.
- Sinclair, V.G., ve Wallston, K.A. (1999). The development and validation of the Psychological Vulnerability Scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23(2), 119-129.
- Scalf-McIver, L. ve Thompson, J. K. (1989). Family correlates of bulimic characteristics in college females. *Journal of Clinical Psychology*, 45, 467-472
- Sarıçalı, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde Olumlu Mizah kullanımı ve özgünlük ilişkisinde bilişsel esnekliğin ve Psikolojik kırılganlığın aracılığı: Karma Desen araştırma. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türkçapar, H. M. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi*. 11. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Thoits, P. A. (1982). Life stress, social support, and psychological vulnerability: Epidemiological considerations. *Journal of Community Psychology*, 10(4), 341-362.
- Yılmaz, Ö., Boz, H., ve Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass 21) Türkçe Kısa Formunun Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 2(2), 78-91.

- Yıldız, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Yaşantılarının Psikolojik Kırılganlıkla İlişkisinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Aracı Rolü. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, F. (2016). Aile Öngörülemezliği ve Ebeveynleşmenin Üniversite Öğrencilerinin depresyon düzeyi, Öfke Tarzı ve Obsesif İnanışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, B., ve Sarıçam, H., (2022). Beliren Yetişkinlerin Mükemmeliyetçilik ve Psikolojik Kırılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Erciyes Akademi, 36(1), 228-252.
- Yeşilkanat, G (2018). Aleksitimi, Duygusal Denge Ve Depresyonun Kırılganlığa Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Widows, M. R., Jacobsen, P. B., ve Fields, K. K. (2000). Relation of psychological vulnerability factors to posttraumatic stress disorder symptomatology in bone marrow transplant recipients. Psychosomatic Medicine, 62(6), 873-882.
- World Health Organization. (2006). Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence.

---

**EXTENDED ABSTRACT****1. Introduction**

The purpose of this research is to examine the relationships between psychological vulnerability, depression, anxiety, and stress variables with family unpredictability. Ross and Hill (2000) define family unpredictability as the inconsistency observed within the family system, the irregularity of caregivers in caregiving and taking responsibility. Unpredictability within the family system affects mental health by creating beliefs and perceptions of unpredictability in the environment and can lead to the development of psychological symptoms in individuals (Fiske & Taylor, 1991; Carlton et al., 2006). Depression is characterized by diminished interest, feelings of guilt and intense regret, thoughts of chronic death, depressed mood, and significant fatigue (Bohnert et al., 2007; American Psychiatric Association, 2013). Anxiety refers to the set of reactions individuals exhibit to protect their integrity against experiences perceived as threatening or containing threats (Özerkan, 2003). Stress encompasses all responses that organisms give to maintain balance in the face of changes in their internal or external environment (Selye, 1970). Psychological vulnerability entails the tendency of individuals to exhibit psychological symptoms in response to experiences occurring during life (Ingram & Price, 2010). It includes a focus on inadequacy closely related to early childhood experiences, dysfunctional learning, and an incongruent perception of external reality (Lazarus & Folkman, 1984; Ingram & Luxton, 2005). Attachment patterns and family dynamics as the first social environment are seen to predispose individuals to vulnerability in a psychological context (Enns et al., 2005). Psychological vulnerability is a significant construct in experiencing various and complex psychological symptoms such as childhood trauma, post-traumatic stress disorder, depression, stress, and anxiety (Ingram & Price, 2010; Yıldız, 2020; Ekşi et al., 2017).

**2. Method**

This research employs a correlational design, a research type used to determine the relationship, degree, and direction between two or more variables (Creswell, 2017). Data from 355 participants, consisting of 247 (69.58%) females and 108 (30.42%) males aged between 18 and 35, were analyzed after excluding responses from 40 individuals who did not complete the forms appropriately. Data were collected using a personal information form, Family Unpredictability Scale, Psychological Vulnerability Scale, and Depression-Anxiety-Stress Scale (DASS-21). Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted for the validation of the scales, and the analysis revealed a good fit for the three-factor structure. SPSS 22, PROCESS macro (Hayes, 2022), and MPLUS 8.3 analysis programs were utilized for the analysis.

**3. Findings, Discussion, and Results**

When psychological vulnerability scale scores were included as mediator variables, the relationship between past family unpredictability and depression remained significant ( $b=0.18$ ,  $sh=0.04$ ,  $t=4.26$ ,  $p<.05$ ). Consequently, according to Sobel test results ( $z=4.26$ ,  $se=0.04$ ,  $p<.05$ ), it was concluded that the psychological vulnerability scale acted as a partial mediator. Similarly, the relationship between past family unpredictability and anxiety remained significant ( $b=0.15$ ,  $sh=0.04$ ,  $t=3.86$ ,  $p<.05$ ), and according to Sobel test results ( $z=4.24$ ,  $se=0.04$ ,  $p<.05$ ), it was concluded that the psychological vulnerability scale acted as a partial mediator. Furthermore, the relationship between past family unpredictability and stress remained

significant ( $b= 0.18$ ,  $sh= 0.04$ ,  $t= 3.86$ ,  $p< .05$ ), and according to Sobel test results ( $z= 4.32$ ,  $se= 0.04$ ,  $p< .05$ ), it was concluded that the psychological vulnerability scale acted as a partial mediator.

Upon examining the mediating role of psychological vulnerability, it was found that all variables significantly influenced each other. The analyses revealed that the significant relationship between past family unpredictability and depression, stress, and anxiety scores decreased when psychological vulnerability was included in the analysis, indicating that psychological vulnerability partially mediated the relationship between past family unpredictability and stress, depression, and anxiety. Kolak, Van Wade, and Ross (2018) found that students with higher scores of family unpredictability also reported higher levels of depression and anxiety. Ross, Hood, and Short (2016) examined 181 university students and found that childhood experiences of family unpredictability mediated the relationship between unpredictability beliefs and anxiety and depression symptoms. These findings are consistent with relevant literature. Ross, Heming, B, and Lane (2022) reported that the experience of family unpredictability among university students mediated the relationship with anxiety but not with depression. While the findings align with related research in terms of anxiety, the observed difference in depression may stem from cultural differences and specific characteristics of the study groups. McEwen and Morrison (2013) demonstrated that intense stress and anxiety are associated with high psychological vulnerability. Canter, Imboden, and Cluff (1966) reported an association between psychological vulnerability and stress. Antypa et al. (2017) found an association between depression and psychological vulnerability, stating that both phenomena reciprocally create and affect each other. These findings are parallel to the study data. There are related studies examining the implicit, indirect connection between family unpredictability and psychological vulnerability. McCrory and Viding (2015) suggested that childhood trauma experiences create a perception of the external world as dangerous, inconsistent, and unsafe, closely related to the phenomenon of psychological vulnerability. Yıldırım and Sarıçam (2022) found that university students' psychological vulnerabilities were associated with perfectionism patterns, explaining 43% of vulnerability.

In conclusion, it is evident that past family unpredictability and psychological vulnerability structures may serve as grounds for traumatic experiences and influence well-being in adult life. The results of this study indicate that, in addition to factors evaluated in the context of trauma in the literature, family unpredictability also plays a significant role in the process. Rather than interventions solely focused on treating clinically diagnosed psychological symptoms, preventive efforts aiming to preserve mental health and enhance resilience can benefit from the findings of this study. Therefore, it is recommended that this study's results be considered in individual or group counseling practices, offering a different perspective on healing and preventive measures for mental health preservation. It is also suggested that future research

should explore family unpredictability in conjunction with other concepts, recognizing the importance of other aspects and experiences of the family system.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29 Mart 2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 254174

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dır. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduğu aşağıda belirtilmiştir.

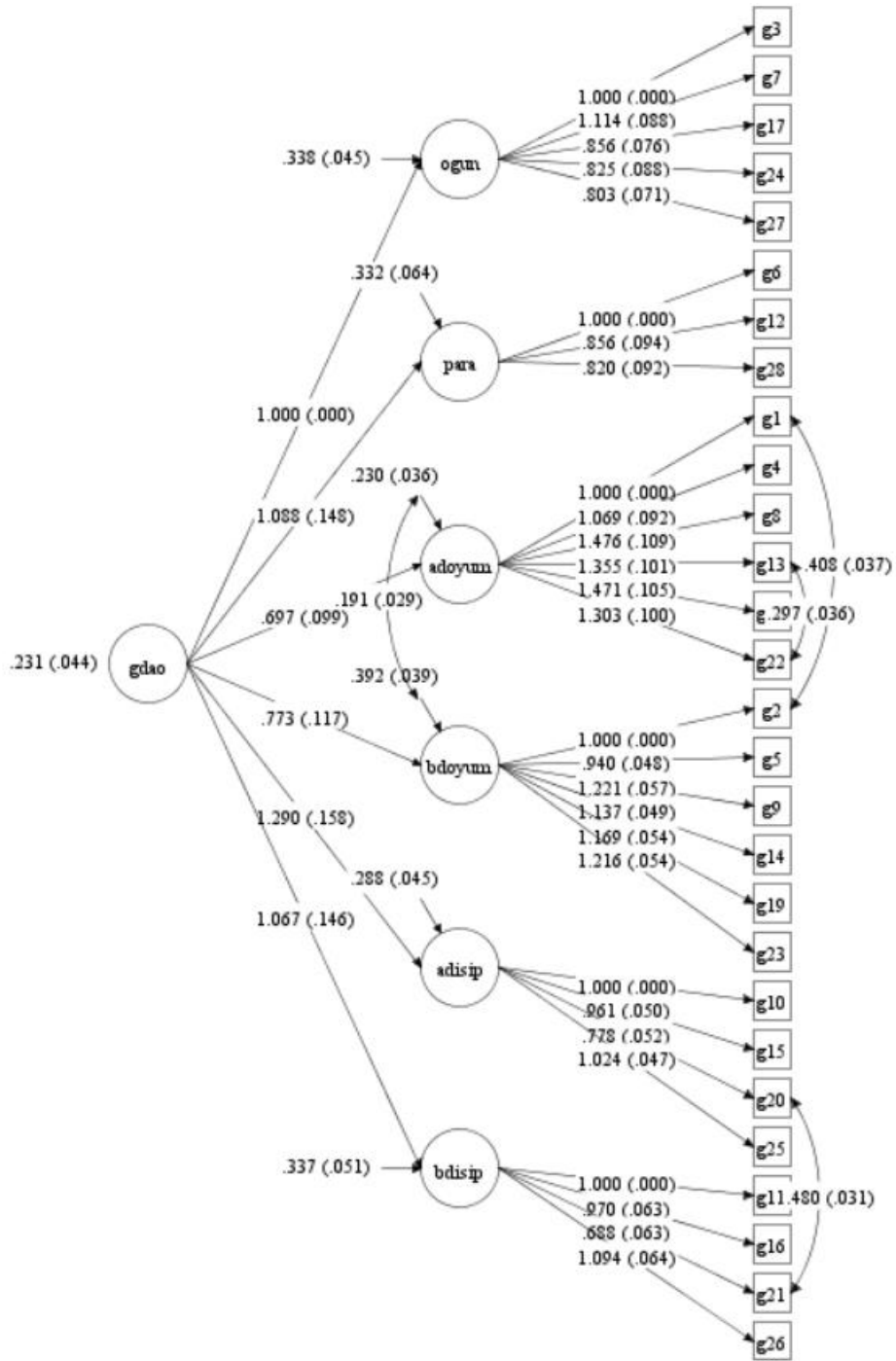
Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Çalışma üzerinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Ek- 1



Ek-2

