



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
(UNIEFD)

Cilt/ Volume: 25

e-ISSN: 2149-9683

Sayı/ Issue: 1

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Mualla B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Bilal ALTAY
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Mesut AYDIN
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC
Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE
Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA
Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA
Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA
Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC
Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE
Aytekin ÇÖKELEZ
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özcan DEMİREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College, USA
Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
İclal ERGENÇ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA
Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND
Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA
Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College, ISRAEL
Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali KİŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Remzi Y. KINCAL
ÇOMÜ, TÜRKİYE
Peter LITCHKA
Lyola University, USA
Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS
Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Zuhul OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
A. Sumru ÖZSOY
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Paul J. PACE
University of Malta, MALTA
Ahmet SABAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus, GREECE
Özcan SEZER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ed SMEETS
Radboud University, NETHERLANDS
Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE
Songül TAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren TEKKAYA
ODTÜ, TÜRKİYE
Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Helen WILDY
University of Western Australia, AUSTRALIA
Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Selma YEL
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Baş Editör/Editor in Chief

Doç. Dr. Murat CANPOLAT

Editörler/Editors

Doç. Dr. Ezgi SUMBAS
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Betül KINIK
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet İlhan YETKİN
Arş. Gör. Dr. Sema NACAR
Arş. Gör. Enes Furkan DANACI
Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Zeynep KISAK

Dil Editörleri/Language Editors

Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Muhammet Nazif KUTLU
Arş. Gör. Gökçe TOPLUK
Arş. Gör. Özlem YAĞCIOĞLU HAS

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Prof. Dr. Recep DÜNDAR
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. İbrahim ÜNAL
Doç. Dr. Gülten GENÇ
Doç. Dr. Devkan KALECİ
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ

Sekreteryas/Secretariat

Arş. Gör. Zeynep KISAK

Dizgi-Grafik-Tasarım

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

İletişim/Communication

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
44208-MALATYA
E-posta: efdergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki
mürşit ilimdir, fendir.*

H. Ataturk

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL
(INUEFD)



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Faculty of Education Journal

Cilt/Volume: 25

Sayı/Issue: 1

Nisan/April-2024

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve Academindex** indekslerinde taranmaktadır.

INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by **ULAKBİM TR Index, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi and Academindex.**



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 25

Nisan / April-2024

Sayı/Issue: 1

Deneyap Atölye Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Becerilerinin İncelenmesi Examining the Scientific Creativity Skills of Deneyap Workshop Students Salman ÇAKIR, Hakan TÜZÜN	01-17
Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları: Karma Yöntem Araştırması Primary School Teachers' Self-Efficacy Perceptions of Digital Instructional Materials Development: A Mixed-Method Study Engin ERBENZER, Mecit ASLAN	18-49
Okul Öncesi Dönemdeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Sayı Becerilerinin Sayı Hissi Bağlamında İncelenmesi Investigation of Early Childhood Number Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder in the Context of Number Sense Muhammed Celal URAS, Yasin SOYLU, Derya KARAKUŞ	50-70
Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Ders Materyalinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Başarısına ve Tutuma Etkisi The Effect of Computer Assisted Instructional Materials Designed According to Context Based Approach on Student Success and Attitude Force and Motion Unit Sample Hakan Şevki AYYACI, Bahar Gülay KÖROĞLU ERGEL	71-96
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kalite: Öğretmen Adayı ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi Quality in Preservice Teacher Education: Exploring the Perceptions of Teacher Candidates and Teachers Salih YILMAZ, Necdet KONAN	97-118
Çocukların Ev İçi ve Ev Dışı Ortamlardaki Duygusal İfadeleri Emotional Expressions of Children in Indoor and Outdoor Environments Şeyma Sultan BOZKURT, İlkay ULUTAŞ	119-144
Okul Yöneticiliği İstihdam Süreçlerinin Hukuksal Metinler ve Okul Müdürlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi Evaluation of School Principalship Employment Processes in the context of Legal Texts and Opinions of School Principals Taner KAYA, Tuğba HOŞGÖRÜR	145-170

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Burnout Levels of Teachers Working in Teaching Turkish to Foreigners Suna ÖZCAN, Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	171-189
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Tutum ve Davranışları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki: Finansal Okuryazarlığın Duygusal Yönü The Relationship Between Financial Attitudes and Behaviors and Emotional Intelligence of Primary School 4th Grade Students: Emotional Aspect of Financial Literacy Lütfullah ÇELİKTEN	190-213
2017-2022 Yılları Arasında Yayınlanan Teknoloji ile Desteklenmiş Matematik Eğitimi Çalışmalarının İçerik Analizi A Content Analysis of Technology Enhanced Learning in Mathematics Education Studies Between 2017 And 2022 Panna KARLINGER, Çağdaş ERBAŞ	214-233
İlköğretim ve Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Şarkıların Müzikal Öğeler Bakımından İncelenmesi (1996-2016) Examination of Songs in Primary and Secondary School Music Textbooks in Terms of Musical Elements (1996-2016) Burak ERTEKİN, Engin GÜRPINAR, Onur ZAHAL	234-255
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Dil Bilgisine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi Determining the Attitudes and Opinions of Gifted Students on Grammar Muhammed Fatih SAYIR, Bünyamin SARİKAYA	256-277
Annelerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ile Ebeveyn Rollerine İlişkin Kendilik Algılarının İncelenmesi (Açıklayıcı Karma Desen) An Investigation of Mothers' Early Maladaptive Schemas and Their Self-perceptions of Parental Roles (Explanatory Mixed Design) Sümeyye ERDEMİR, Mustafa KUTLU	278-318
Yaratıcı Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Davranış ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi The Effect Of Creative Drama Education Program On Social Behavior And Social Problem Solving Skills Of Children Nihal AKALIN, Menekşe BOZ	319-340
Öğretim Programlarında Yer Alan Yetkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Analiz Investigating Teachers' Views On Competences In Curriculum: A Qualitative Analysis Seyit Bilal GÜNEŞ, Faysal ÖZDAŞ	341-364

Ortaokul Öğrencilerinde Matematiksel Muhakeme Etme Yeterliğinin Değerlendirilmesi Evaluation of Mathematical Reasoning Competence in Middle School Students Zeynep ÖZAYDIN, Çiğdem ARSLAN, Hasan YILDIZ	365-387
Özetleme Stratejileri Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Başarısına Etkisi The Effect of Summarization Strategy Training on the Achievement of 7th Grade Students' Summarization Yusuf AYDIN	388-412

Examining the Scientific Creativity Skills of Deneyap Workshop Students

Salman ÇAKIR, Turkish Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-7365-3825
Hakan TÜZÜN, Hacettepe University, ORCID:0000-0003-1153-5556

Abstract

Countries are constantly renewing their education programs and practices in order to increase their competitiveness and make the competencies of the new generation compatible with the international conjuncture. In particular, equipping individuals who are considered gifted with 21st century competencies will be important in terms of qualified manpower. When the skills expected from the new generation are examined, it is seen that scientific creativity skills are also related to other skills. One of the environments where gifted students receive education is experiment workshops. In this research, the scientific creativity skills of students who are qualified as gifted and who are educated in experimental workshops were examined. The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the research. 21 students studying experimental workshops participated in the research voluntarily. Demographic information questionnaire and scientific creativity scale were used as data collection tools. Content analysis was performed in the analysis of the data. The data were themed according to the scale evaluation norms, and their score equivalents were created. In line with the findings, it was concluded that the scientific creativity levels of the students studying in the experimental workshops were at a moderate level. In addition, Kruskal Wallis analysis was performed according to the demographic information of the parents, according to their educational status. The results of the analysis showed that the increase in the education level of the parents increased the creativity of the students. The results obtained were evaluated by comparing them with the literature studies and various suggestions were made.

Keywords: Deneyap, Scientific Creativity, Gifted



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 01-17
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1133584

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
21.06.2022

[Accepted](#)
30.01.2023

Suggested Citation

Çakır, S., & Tüzün, H. (2024). Examining the scientific creativity skills of deneyap workshop students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 01-17. DOI: 10.17679/inuefd.1133584

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Countries need qualified manpower to increase their welfare level and competitiveness. Qualified people, on the other hand, can be expressed as individuals who have the desired competencies according to the conditions of the day and the future. Raising qualified manpower is one of the most important outputs of education. Therefore, countries need to renew their education systems according to the conditions of the day and the future. The concept of qualified people is identified with 21st century competencies. In general, from qualified people; imaginative (Parlak, 2019), able to think critically, solve problems, research, learn and interpret information alone (Hamli et al., 2020; Akçay, 2003), take initiative and responsibility (Çalık & Sezgin, 2005), communication and business They are expected to be individuals who can establish a union (Cansoy, 2018). The 21st century skills partnership (P21-PATİKAM) is an internationally recognized organization that determines these qualities (Kıyasoğlu, Çeviker Ay, 2020). The skills expected from the new generation of P21 are classified into three groups and are expressed as "Learning and Innovation", "Knowledge, Media and Technology," and "Life and Career" skills (Patikam, 2021). Skills such as creative thinking, problem-solving, critical thinking, communication, and cooperation are explained under the title of "Learning and Innovation" in the P21 classification (PATİKAM, 2021). When we look at the skills expected from individuals in the 21st century, it can be said that the concept of creativity, and especially scientific creativity, is related to all skills. It is seen that there are significant changes in the education programs and educational environments of developed and developing countries with the aim of developing these qualities in the new generation (Canbal et al., 2020; Park, 2005). Various studies and practices have been carried out in our country to keep up with this change. In this context, it is seen that curricula have changed in 2006 based on the constructivist approach (Ünder, 2010; Ünal, Ünal, 2010). Parallel to this change in education programs, a change has also been observed in learning environments (Akgündüz et al., 2015). These changes have brought along a need for gifted students to receive differentiated education. One of the environments prepared for gifted students to receive differentiated education is Deneypap Workshops. When we look at the Deneypap workshops, students are expected to produce a scientific product. In this context, examining the scientific creativity competencies of the students who are educated in these environments will be important in shaping the education programs that are important in raising future generations and in terms of being a reference in the studies to be done in this field.

Purpose

The aim of this research is to determine the scientific creativity levels of K12-level students who are educated in Deneypap workshops. The other purpose of this research is to examine whether the creativity levels differ according to the education levels of the parents.

Method

In the research, a case study, one of the qualitative research designs suitable for the nature of this study, was used. The case study is a systematic and in-depth research method that examines a current phenomenon in its real life and handles the situation from multiple perspectives (Creswell & Sözbilir, 2017; Creswell, 2007; Karataş, 2015; Cohen & Manion, 2002; Patton, 1990). Case studies consist of the stages of limiting the situation, determining the framework for the research phenomenon, examining the data set, categorizing the findings, making comments and writing the results (Alkan et al., 2019; Denzin, 1996; Bassegy, 1999). In the study, the form of the Scientific Creativity Scale developed by Hu and Adey (2002) and adapted into Turkish by Deniz and Balım (2012) was used. 21 students participated in the study on a

voluntary basis. The data obtained from the students on a voluntary basis were evaluated by the researcher with the content analysis method in terms of fluency, flexibility and originality. In order to ensure the reliability of the research, the percentage of compliance was checked by taking the opinion of an expert. The percentage of agreement was found to be 89.76. The validity and reliability of the study were ensured by this percentage of agreement. In the evaluation of the scientific creativity scale, the evaluation criteria suggested by Hu and Adey (2002) were used. The scientific creativity scale consists of 7 open-ended questions.

Findings

Deneyap workshop students got the lowest 16 points and the highest 143 points from the Scientific Creativity Scale. The average of the scientific creativity scores of the deneyap workshop students participating in the research was calculated as 66.23. In the study conducted by Kiliç and Tezel, it is stated that students who score 60-70 have moderate scientific creativity. Considering the findings obtained in this research, it can be said that the students of Deneyap workshops have moderate scientific creativity. It is seen that the father's education levels of the participants are distributed as high school (7), associate degree (5), undergraduate (7) and graduate (2). Considering the distribution of the averages, it is seen that the education level with the lowest average score of scientific creativity, with an average of 53.86, is high school, and the highest scientific creativity point average is the graduate level, with 89.00 points. In addition, it is seen that the average score obtained from the scientific creativity scale increases with the increase in the education level of the father. Kruskal Wallis H-Test was applied to see whether the mean scores obtained from the scientific creativity scale were significant in terms of the father's education level.

It is seen that the mean scores obtained from the participants' scientific creativity scale differ significantly according to the educational status of the father [$\chi^2(3) = 10,794$, $p = .013$]. The findings show that the participants' scores obtained from the scientific creativity scale also increase depending on the increase in the education level of the father. Therefore, it can be said that the increase in the education level of the father increases scientific creativity.

It is seen that the maternal education levels of the participants are distributed as secondary school (5), high school (5), associate degree (3) and undergraduate (8). Looking at the distribution of the averages, it is seen that the education level with the lowest scientific creativity point average, with an average of 51.20, is secondary school, and the highest scientific creativity point average is the undergraduate level, with 84.88 points. In addition, it is seen that the average score obtained from the scientific creativity scale increases with the increase in the education level of the mother. The Kruskal Wallis H-Test was applied to see whether the mean scores obtained from the scientific creativity scale were significant in terms of maternal education level.

It is seen that the average scores of the participants obtained from the scientific creativity scale differ significantly according to the educational status of the mother [$\chi^2(3) = 16,040$; $p = .001$]. The findings show that the participants' scores obtained from the scientific creativity scale also increase depending on the increase in the education level of the mother. Therefore, it can be said that the increase in the education level of the mother increases scientific creativity.

The findings obtained in this study show that the increase in the education level of the mother and father has a positive effect on scientific creativity. The findings of the study conducted by Kiliç and Tezel (2012) support the findings obtained in this study.

Discussion & Conclusion

In order to determine the current scientific creativity levels of the students, measurement tools accepted in the literature were used. The findings obtained in the study show that the scientific creativity levels of the students are moderate. Ercan and Çepni (2021), in their study with gifted students, found that while students describe themselves as intelligent

and talented, they describe themselves as less talented in creativity and problem-solving skills. Similarly, Hacıoğlu and Türk (2018) state that gifted students find themselves creative below the average. The fact that the students selected for the Deneyap workshops in this study were accepted as gifted students and that their scientific creativity levels were at a moderate level is consistent with the results of the research in the literature. Lin et al. (2003) stated that intelligence is necessary to reveal creativity skills, but this alone is not enough. Therefore, intelligence is only a factor in terms of creativity skills. It cannot be said that every intelligent student has creative skills at the same time.

Deneyap Atölye Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Becerilerinin İncelenmesi

Salman ÇAKIR, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7365-3825
Hakan TÜZÜN, Hacettepe Üniversitesi, ORCID:0000-0003-1153-5556

Öz

Ülkeler rekabet güçlerini arttırmak ve yeni neslin yeterliklerini uluslararası konjektüre uygun hale getirmek için eğitim programlarını ve uygulamalarını sürekli olarak yenilemektedirler. Özellikle üstün yetenekli olarak nitelendirilen bireylerin 21.yy yeterlikleri ile donatılması nitelikli insan gücü açısından önemli olacaktır. Yeni nesilden beklenen beceriler incelendiğinde bilimsel yaratıcılık becerilerinin diğer beceriler ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlardan biri de deneyap atölyeleridir. Bu araştırmada üstün yetenekli olarak nitelendirilen ve deneyap atölyelerinde eğitim alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerileri araştırılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmaya deneyap atölyelerinde öğrenim gören 21 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Veriler demografik bilgi anketi ve bilimsel yaratıcılık ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizine başvurulmuştur. Veriler ölçek değerlendirme normlarına göre temalaştırılmış ve puan karşılıkları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda deneyap atölyelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca demografik bilgilerden anne baba eğitim durumuna göre Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları anne ve baba eğitim düzeyindeki artışın öğrencilerin yaratıcılığını arttırdığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazın araştırmaları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deneyap, Bilimsel Yaratıcılık, Üstün Yetenekli



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 01-17
DOI
10.17679/inuefd.1133584

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
21.06.2022

Kabul Tarihi
30.01.2023

Önerilen Atıf

Çakır, S. ve Tüzün, H. (2024). Deneyap atölye öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık becerilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 01-17. DOI: 10.17679/inuefd.1133584

Deneyap Atölye Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Becerilerinin İncelenmesi

1. Giriş

Eğitimin en önemli çıktularından biri nitelikli insan yetiştirmektir. Ülkelerin kendi refah seviyelerinin artması ve diğer ülkeler ile rekabet edebilmeleri için nitelikli insan yetiştirmeye önem vermeleri gerekir. Gelişmiş ülkeler nitelikli insan yetiştirmek için bütçelerinden yüklü miktarlar harcamakta ve yeni neslin eğitimleri için farklı öğrenme yöntemleri denemektedirler (Lacey ve Wright, 2009; Özhan, 2012; Parlak, 2017). Ülkemizde de nitelikli insan yetiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar diğer ülkeler ile yaklaşık olarak paralel düzeyde sürdürülmektedir (MEB, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarında yarattığı değişim öğrenme ortamlarında da değişimlerin gerçekleşmesinin önünü açan bir yapı sunmaktadır (Demirel, 2014). Teknolojideki gelişmeler, yeni nesilden beklenen nitelikler bu eğitim programlarının ve ortamlarının şekillenmesini hızlandırmakta (Akkuş, Güzel ve Özhan, 2021; Özer ve Perc, 2020), öğrenme ortamlarına en etkili ve en iyi şekilde entegre ederek öğrencilerin bilişsel olarak düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren, aktif katılımın olduğu ve anlamlı öğrenmenin sağlandığı ortamlar haline getirmesi beklenmektedir (Temelli, Şahin ve Kartal, 2020). Yeni nesilden beklenen nitelikler tanımlanırken 21.yy yeterlikleri karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak yeni nesilden; hayal gücü yüksek (Parlak, 2019), eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, bilgiyi tek başına araştırabilen, öğrenebilen, yorumlayabilen (Akçay, 2003; Hamlı, Hamlı ve Taneri, 2020), inisiyatif ve sorumluluk alabilen (Çalık ve Sezgin, 2005), iletişim ve iş birliği kurabilen (Cansoy, 2018; Özhan, 2019) bireyler olmaları beklenmektedir. 21.yy becerileri ortaklığı (P21-PATİKAM), bu nitelikleri belirleyen ve uluslararası kabul gören bir organizasyondur (Kıyasoğlu, Çeviker Ay, 2020). P21'in yeni nesilden beklenen becerileri üç grupta sınıflamakta olup "Öğrenme ve Yenilikçilik", "Bilgi, Medya ve Teknoloji" ve "Yaşam ve Kariyer" becerileri olarak ifade edilmektedir (Patikam, 2021).

Bu niteliklerin yeni nesilde geliştirilmesi amacı ile gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim programlarında ve eğitim ortamlarında önemli değişimler olduğu görülmektedir (Canbal Kerkez, Suna, Numanoğlu ve Özer, 2020; Park, 2005). Ülkemizde bu değişime ayak uydurmak için çeşitli çalışmalar ve uygulamalar yapılmıştır. Bu bağlamda öğretim programlarının 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak değiştiği görülmektedir (Ünal ve Ünal, 2010; Ünder, 2010). Eğitim programlarındaki bu değişim beraberinde öğrenme ortamlarında da bir değişimi tetiklemektedir (Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk, 2015; Koçoğlu, Akkuş ve Özhan, 2018). Bu değişimler üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış eğitim almalarına yönelik bir ihtiyacı da beraberinde getirmiştir (Şahin ve Özhan, 2016). 1995 yılında ilk kez kurulan ve şu anda tüm Türkiye'ye yayılan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSAM) ortaya çıkmıştır. BİLSAM'lar üstün yetenekli öğrencilerin kendi özel yetenek alanlarına yönelik niteliklerinin geliştirilmesi amacıyla yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak kurulmuştur (Bahadır, Köse, 2021; Koçak, 2021). BİLSAM yönetmeliğine baktığımızda köklü değişimin 2006 yılında özel eğitim yönetmeliğindeki değişim ile gerçekleştirildiği görülmektedir (MEB, 2019). BİLSAM'ların yanı sıra 27 farklı ilde kurulan ve 81 ile yaygınlaştırılması planlanan deneyap atölyeleri kurulmuştur (Deneyap, 2021). Deneyap atölyelerine ve BİLSAM'lara orta okul ve lise düzeyinde üstün yetenekli öğrenciler seçilmektedir. Keşfedilmiş öğrencilere ek olarak keşfedilememiş öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkartabilmek için okullarda STEM klüpleri kurulmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) tavsiye yazısı bulunmaktadır (MEB, 2018).

21.yy yeterlikleri ve dünyada yaşanan gelişmeler ile birlikte yeni nesilden beklenen yeterlilikler dikkate alındığında BİLSAM ve deneyap atölyeleri nitelikli insan yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Deneyap, 2021; MEB, 2019). Üstün yetenekliliği tanımlamak için alan yazınında birçok model ve kuram ortaya koyulmuştur (Gagne, 1991; Tannenbaum, 1983; Vygotsky, 1978; Wallas, 1926). Bu modeller incelendiğinde üstün yeteneği tanımlama noktasında yaratıcılığın önemli bir kavram olduğu karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi beceriler P21 sınıflamasında “Öğrenme ve Yenilikçilik” başlığında açıklanmaktadır (PATİKAM, 2021). 21.yy’da bireylerden beklenen becerilere baktığımızda yaratıcılık ve özellikle bilimsel yaratıcılık kavramının tüm beceriler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Hem BİLSAM hem de deneyap atölyelerine baktığımızda ise iki ortamda da öğrencilerin bilimsel bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Bu bağlamda bu ortamlarda eğitim alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık yeterliklerinin incelenmesi, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli olan eğitim programlarının şekillenmesinde ve bu alanda yapılacak çalışmalarda referans olması açısından önemli olacaktır.

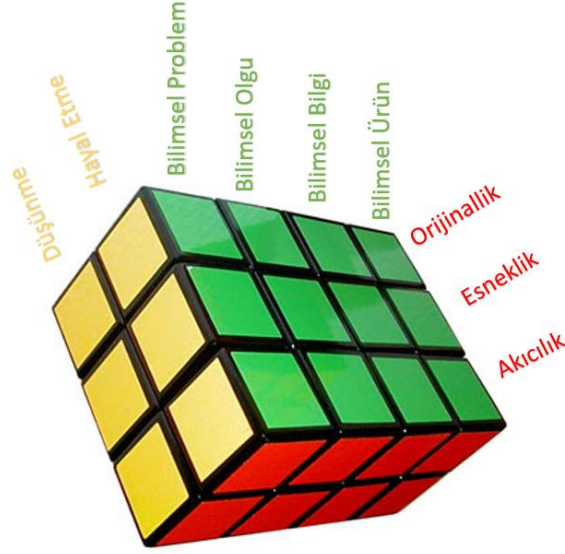
Alan yazını araştırmalarına bakıldığında BİLSAM ile ilgili birçok araştırma ile karşılaşılmaktadır. Üstün yetenekli bireyler ile ilişkili çalışmalarda ise yaratıcılık kavramının genel olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak deneyap atölyelerinin yeni kuruluyor olması ve programının yeni şekilleniyor olmasından dolayı deneyap atölyelerinde bilimsel yaratıcılık ile ilgili bilimsel çalışmalarla karşılaşılmamış olması bu çalışmanın bundan sonraki süreçte yol gösterici olması açısından önemini ortaya koymaktadır.

1.1 Bilimsel Yaratıcılık

Yaratıcılık her alanda karşılık bulan bir olgudur. Yaratıcılık genel olarak farklı bakış açısı ile yeni ve değerli bir şey ortaya koyma şeklinde tanımlanabilir (Hu ve Adey, 2002; Kılıç ve Tezel, 2012). Farklı bakış açısı yaratıcılığın kullanılacağı alana göre değişiklik göstermektedir. Fen alanında gösterilen bir yaratıcılık ile sanat alanında gösterilen yaratıcılık birbirlerinden farklı olacaktır. Bu nedenle bilimsel yaratıcılık kavramı genel yaratıcılıktan ayrılmaktadır (Lin, Hu, Adey ve Shen, 2003). Hu ve Adey (2002) bilimsel yaratıcılığı diğer yaratıcılıklardan ayırmış ve Bilimsel Yaratıcılık Modeli’ni geliştirmişlerdir. Geliştirilen model süreç, karakter ve ürün olmak üzere üç boyutta incelenmektedir.

Şekil 1

Bilimsel yaratıcılık modeli (Hu ve Adey, 2002)



Süreç boyutu kendi içinde hayal etme ve düşünme aşamalarından oluşmaktadır. Yaratıcılık özünde bir düşünme şeklidir. Bu nedenle yaratıcılık hayal etmeyi gerektirir. Düşünme aşaması ise bir konu ya da fikir hakkında birçok çözüm ya da bakış açısı ortaya koyma olarak tanımlanabilir. Bir konu hakkında ne kadar alternatif fikirler üretilebilirse yaratıcılık da o ölçüde artacaktır (Alkan Büke, 2012; Park, 2011).

Torrence yaratıcılığı akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları altında incelemiştir. Hu ve Adey (2002) ise Torrence'in yaratıcılık boyutlarını geliştirdikleri bilimsel yaratıcılık modelinin karakter boyutunun altında ele almıştır. Karakter boyutunda yer alan akıcılık aşaması üretilen fikirlerin sayısı olarak ifade edilmektedir (Hu ve Adey, 2002; Senemoğlu, 2003). Karakter boyutunun diğer bir aşaması olan esneklik ise verilen cevapların farklı bakış açısı, kaç farklı kategoride sınıflandırılması ile ilgilidir (Hu ve Adey, 2002; Üstündağ, 2011). Orijinallik aşaması ise verilen cevapların sıra dışı olması ile ilgilidir. Orijinallik özelliği toplumda çok az insanda görülebilen orijinal cevap ile ilgilidir.

Hu ve Adey'in (2002) geliştirdiği modelde yer alan ürün boyutu ise; bilimsel problem, bilimsel olgu, bilimsel bilgi ve bilimsel ürün aşamalarından oluşmaktadır. Ürün boyutu insanların farklı yaratıcılık alanları ile ilgilidir. Kimi insan sanat alanında yetenekli iken kimi insan bilim ve teknoloji gibi farklı alanlarda daha yetenekli olabilmektedir. Genel bir yargı olarak insanların belirli bir alanda yaratıcı olabildiği ifade edilmektedir. Bilimsel bilgi aşaması bireyin belirli bir alana yönelik bilgi birikimi ile ilişkilidir. Alan ile ilgili hiç bilgisi olmayan birey ile alana yönelik bilgiye sahip olan bireylerin yaratıcılıkları birbirlerinden farklı olacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, deneyap atölyelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel yaratıcılık durumlarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık durumları nedir?

2. Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık puanları;

- a) Baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- b) Anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önem

Bu araştırma deneyap atölyelerinde nitelikli insan yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan eğitim programlarının şekillenmesine referans olması ve alan yazında deneyap ile ilgili araştırmalara katkı sağlaması için önemlidir.

2. Yöntem

Bu bölüm araştırma desenini, çalışmanın yapıldığı grubu, veri toplama sürecinde kullanılan araçları, veri toplama yöntemlerini ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntem, araç ve teknikleri içermektedir.

2.1 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada bu çalışmanın doğasına uygun olan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşamı içinde, çok yönlü ve derinlemesine ele alan bir araştırma yöntemidir (Cohen ve Manion, 2002; Creswell ve Sözbilir, 2017; Creswell, 2007; Karataş, 2015; Patton, 1990). Durum çalışmaları durumun sınırlanması, araştırma olgusuna yönelik çerçevenin belirlenmesi, veri bloklarının incelenmesi, bulguların temalara ayrılması, yorumlanması ve sonuçların yazılması aşamalarından oluşmaktadır (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019; Basse, 1999; Denzin, 1996).

2.2 Veri Toplama Aracı

Çalışmada Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen Bilimsel Yaratıcılık Ölçeğinin, Deniz ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 olup, ölçek açık uçlu 7 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı ile ilgili gerekli kullanım izinleri ölçeğin geliştiricilerinden e-posta yoluyla alınmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Deniz ve Balım (2012)'in Türkçeye uyarlanan formu deneyap atölyeleri öğrencilerine gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Bütün öğrencilerden bireysel olarak alınan bu veriler akıcılık, esneklik ve orijinallik açısından araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile bir uzmandan görüş alınarak uyum yüzdesine bakılmıştır. Uyum yüzdesi 89.76 olarak bulunmuştur. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği bu uyum yüzdesi ile sağlanmıştır. Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin değerlendirilmesinde Hu ve Adey'in (2002) önerdiği değerlendirme kriterleri kullanılmıştır. Bilimsel yaratıcılık ölçeği 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorulara verilen cevapların nasıl değerlendirileceğine yönelik açıklama Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Bilimsel yaratıcılık ölçeği değerlendirme kriterleri*

Soru Numarası	İlgili Boyut	Değerlendirme kriteri
1-4. Sorular	Akıcılık	Her yanıt için 1 puan
	Esneklik	Her farklı yaklaşım için 1 puan
	Orijinallik	Kabul edilen tüm yanıtlar içerisinde %5'e girenler 2 puan; %5 ile %10 arasına girenler 1 puan; %10'dan daha fazlaya girenler 0 puan
5. Soru	Akıcılık	Her yanıt için 1 puan
	Orijinallik	Verilen yanıtlar içerisinde %5'e girenlere 3 puan, %5 ile %10 arasına girenlere 2 puan ve %10'dan daha fazlaya girenler ise 1 puan
6. Soru	Esneklik	Yöntem içerisinde 3 puan araç, 3 puan ilkeler, 3 puan izlenen yol
	Orijinallik	Verilen cevaplar içinde %5'in altında ise 4 puan, % 5 ile %10 arasında ise 2 puan, yüzde %10'dan büyük ise 0 puan
7. Soru	Esneklik	Her bir işlev için 3 puan
	Orijinallik	1 ile 5 puan arasında puanlama

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar her bir soru için ayrı bir havuz oluşturularak kaydedilmiştir. Öğrencilerin verdikleri kabul edilebilir cevapların sayısı, bu cevapların oluşturdukları tema sayısı ve tüm cevaplar içerisindeki özgünlük puanları toplanarak bilimsel yaratıcılık puanları ortaya çıkarılmıştır.

2.4 Araştırma süreci

Araştırma ile ilgili etik kurul izinleri ile beraber Gençlik ve Spor Bakanlığına başvurulmuş ve 14.09.2021 tarihinde E-36592570-604.02 sayı numarası ile araştırma uygulama izinleri alınmıştır. Araştırma uygulama izniyle beraber araştırmanın yapılacağı ilin gençlik merkezi müdürlüğüne başvurulmuş ve araştırma için uygun olan günlerde öğrencilere araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmeden sonra araştırmaya katkı sağlamak isteyen öğrencilere ölçekler ve beyan formları verilmiştir. Ölçeklerin aynı zamanda doldurulması sağlanmıştır. 18 yaşından küçük olmalarından dolayı velileri ile doldurmaları için beyan formları kendilerine verilmiştir.

2.5 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; deneyap teknoloji atölyelerinin ikinci fazında yer alan bir ilde K12 düzeyindeki 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 18 erkek, 3 kadın katılımcı gönüllü olarak yer almıştır. Okul türleri açısından bakıldığında 5 öğrenci fen lisesinden, 16 öğrenci ise çeşitli Anadolu liselerinden gelen öğrencilerdir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen araştırma problemi ve alt problemleri ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1 Birinci alt probleme yönelik bulgular

"Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık durumları nedir?" şeklindeki birinci alt probleme yönelik olarak "Bilimsel yaratıcılık ölçeği" uygulanmıştır. Bu ölçekteki 7 alt soru öğrencilere yöneltilmiş

ve öğrenci verileri gruplandırılmıştır. Her bir soru ayrı ayrı değerlendirilmiş ve Tablo 2’de bu sorular ile ilgili bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 2

Deneyap atölyeleri öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık puanları

Sorular	N	\bar{X}	Sd	Min	Max
1. Soru	21	10,24	1,54	5	17
2. Soru	21	11,52	2,20	2	32
3. Soru	21	10,09	2,05	3	22
4. Soru	21	7,91	1,63	2	20
5. Soru	21	3,02	1,00	0	4
6. Soru	21	10,33	3,75	0	16
7. Soru	21	13,48	5,39	4	32
Genel	21	66,23	18,87	16	143

Deneyap atölyeleri öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ölçeğine verdikleri yanıtların sayısallaştırılmış hali Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde deneyap atölyeleri öğrencilerinin en düşük 16 puan ve en yüksek 143 puan aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan deneyap atölyeleri öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık puanlarının ortalaması ise 66,23 olarak hesaplanmıştır.

En düşük puan alınan soruların 4. ve 5. sorular olduğu görülmektedir. 4. soru “*Yerçekiminin olmadığını düşününüz ve dünyanın nasıl bir yer olabileceğini tarif ediniz*” şeklindedir. Bu soru öğrencilerin hayal edebilme ve ilişkiler kurabilme yeteneğini ölçmeye yöneliktir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar temalara ayrılmıştır. Oluşan temalar incelendiğinde 4. soruya verilen cevapların diğer sorulara verilen cevap sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. 5. soru “*Lütfen bir kareyi dört eşit parçaya ayırabilmek için, mümkün olabildiği kadar çok yöntem kullanınız*” şeklindedir. Aynı şekilde 5. soruya verilen cevaplar da temalara ayrılmıştır. Temalar incelendiğinde bu soruya verilen cevap sayısının az olduğu ve öğrencilerin benzer cevaplar verdikleri görülmektedir.

3.2 İkinci alt probleme yönelik bulgular

“*Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık puanları babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?*” şeklindeki alt probleme yönelik olarak anne ve baba eğitim durumları için ayrı ayrı ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

3.2.1 Babanın eğitim durumuna göre bilimsel yaratıcılık puanları

Babanın eğitim düzeyine göre oluşan grubun bilimsel yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına yönelik bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3*Babanın Eğitim Düzeyine Göre Bilimsel Yaratıcılık Puanları*

Baba eğitim düzeyi	N	Ortalama	Sd
Lise	7	53,86	13,13302
Önlisans	5	58,40	12,34099
Lisans	7	77,71	17,05593
Yüksek Lisans	2	89,00	19,79899
Toplam	21	66,23	18,86771

N: Frekans, Sd: Standart Sapma

Tablo incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeylerinin lise (7), önlisans (5), lisans (7) ve yüksek lisans (2) olarak dağıldığı görülmektedir. Ortalamaların dağılımlarına bakıldığında 53,86 ortalama ile en düşük bilimsel yaratıcılık puan ortalamasına sahip olan eğitim düzeyinin lise, en yüksek bilimsel yaratıcılık puan ortalamasının ise 89,00 puan ile yüksek lisans düzeyi olduğu görülmektedir. Ayrıca babanın eğitim düzeyinin artması ile bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen ortalama puanların baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4*Bilimsel Yaratıcılık Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Baba eğitim düzeyi	N	Ortalama	Sd	X ²	p
Lise	7	6,36	3	10,794	,013
Önlisans	5	8,50			
Lisans	7	15,50			
Yüksek Lisans	2	17,75			

X²:Ki Kare, p: Anlamlık Düzeyi

Tablo incelendiğinde, katılımcıların bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen ortalama puanların babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(3) = 10,794, p = ,013$]. Elde edilen bulgu, babanın eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak katılımcıların bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen puanlarının da arttığını göstermektedir. Dolayısı ile babanın eğitim düzeyindeki artışın bilimsel yaratıcılığı arttırdığı söylenebilir.

3.2.2 Annenin eğitim durumuna göre bilimsel yaratıcılık puanları

“Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık puanları annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki alt probleme yönelik olarak ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Annenin eğitim düzeyine göre grupların bilimsel yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5*Annenin Eğitim Düzeyine Göre Bilimsel Yaratıcılık Puanları*

Anne eğitim düzeyi	N	Ortalama	Sd
Ortaokul	5	51,20	12,15319
Lise	5	51,60	13,64918
Önlisans	3	66,00	3,60555
Lisans	8	84,88	10,53481
Toplam	21	66,23	18,86771

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeylerinin ortaokul (5), lise (5), önlisans (3) ve lisans (8) olarak dağıldığı görülmektedir. Ortalamaların dağılımlarına bakıldığında 51,20 ortalama ile en düşük bilimsel yaratıcılık puan ortalamasına sahip olan eğitim düzeyinin ortaokul, en yüksek bilimsel yaratıcılık puan ortalamasının ise 84,88 puan ile lisans düzeyi olduğu görülmektedir. Ayrıca annenin eğitim düzeyinin artması ile bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen ortalama puanların anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6*Bilimsel Yaratıcılık Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Anne eğitim düzeyi	N	Ortalama sıra	sd	X ²	p
Ortaokul	5	5,20	3	16,040	,001
Lise	5	6,30			
Önlisans	3	11,17			
Lisans	8	17,50			

X²: Ki Kare, p: Anlamlık Düzeyi

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde edilen ortalama puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(3) = 16,040$; $p = ,001$]. Elde edilen bulgu, annenin eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak katılımcıların bilimsel yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri puanlarının da arttığını göstermektedir. Dolayısı ile annenin eğitim düzeyindeki artışın bilimsel yaratıcılığı arttırdığı söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma deneyap atölyelerindeki öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma deneyap atölyelerinde öğrenim gören k12 düzeyi öğrencilerini kapsamaktadır. Ayrıca çalışma sadece bir ildeki deneyap atölyeleri verileri ile sınırlı olup araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin verileri kullanılmıştır. Öğrencilerin mevcut bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak alan yazınında kabul görmüş ölçme araçları kullanılmıştır. Kılıç ve Tezel (2012) tarafından yapılan araştırmada 912 kişi ile çalışılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık puanları 62,30 olarak hesaplanmıştır. Kılıç ve Tezel tarafından yapılan çalışmada elde edilen puan orta düzey olarak kabul edilmiştir. Kadayıfçı (2008) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeyleri araştırılmış ve puan aralığının 60-70 arasında olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular deneyap atölyelerinde öğrenim gören ve araştırmada yer alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık skorlarının orta düzey olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular annenin ve babanın eğitim düzeylerinin artmasının bilimsel yaratıcılık üzerine olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Kılıç ve Tezel (2012) tarafından yapılan çalışma bulguları bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Ercan ve Çepni (2021) üstün yetenekli öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kendilerini zeki ve yetenekli olarak tanımlarken yaratıcılık ve problem çözme becerileri konusunda daha az yetenekli olarak tanımladıklarını bulmuştur. Benzer şekilde Hacıoğlu ve Türk (2018) üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ortalamanın altında yaratıcı bulduklarını ifade etmektedir. Ercan ve Çepni (2021) tarafından yapılan araştırmada yaratıcılık açısından öğrenciler kendilerini yeterli olarak tanımlarken bilimsel yaratıcılık becerileri açısından yetersiz olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmada deneyap atölyelerine seçilen öğrencilerin üstün yetenekli öğrenciler olarak kabul edilmesi ve bilimsel yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyde çıkması bulgusu alan yazınında yapılan araştırma sonuçları ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Lin ve arkadaşları (2003) yaratıcılık becerilerini ortaya çıkartmada zekanın gerekli olduğunu fakat bunun tek başına yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısı ile yaratıcılık becerileri açısından zekâ sadece bir etmen olmaktadır. Her zeki öğrencinin aynı zamanda yaratıcı beceriye sahip olduğu söylenemez. Bu durumun nedeni olarak özgüven eksikliği gösterilebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerileri açısından kendilerine yönelik yüksek beklentiler oluşturması ayrıca toplumsal olarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik beklentilerin üst düzeyde olması öğrencilerin bu becerilerini tanımlar iken olumsuz bir bakış oluşturmalarına neden olmuş olabilir. Bu olumsuz bakışın ortadan kaldırılması için öğrencilerin erken dönemde bilgilendirilmesi ve beklentilerin çok yüksek olmadığına yönelik farkındalığın artırılması önem arz etmektedir. Yaratıcılık becerileri her dönemde olabilmekte ancak erken yaşlarda yaratıcılık becerilerinin daha üst düzeyde olduğu alan yazın araştırmalarında karşımıza çıkmaktadır (Ataman, 2005; Beghetto ve Kaufman ,2009; Kim, 2008; Reis ve McCoach, 2000). Ancak bu araştırmalar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin okula uyumda sıkıntılar yaşadıkları ve eğitim programları ile öğrenme ortamlarının üstün yetenekli öğrencilerin beklentilerini karşılamadığından (Bildiren ve Kargın, 2019) bu öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin sönümlendiği ifade edilmektedir. Deneyap atölyelerinin öğrenme ortamları açısından yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış olduğu göz önüne alınırsa üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin artırılmasına yönelik beklentileri karşılama açısından önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul'undan 15.06.2021 tarihinde E-35853172-300-00001610527 sayılı etik kurul kararı ile izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akçay, R. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. Milli Eğitim, Sayı:59, *MEB Yayınları*, Ankara.
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M. Kaplan Sayı, A. & Türk, Z. (2015). *STEM eğitimi çalıştay raporu Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme*.
- Akkuş, İ., Güzel, Y. & Özhan, U. (2021). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Konulu Uluslararası Yayınların İçerik Analizi: 2011-2019 Dönemi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8 (1) , 36-50 . DOI: 10.33710/sduijes.774044
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Bahadır, E., & Köse, E. (2021). STEM Eğitimlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılıklarına ve STEM Mesleklerine Olan İlgilerine Etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 12-30.
- Bassegy, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2009). Do we all have multicreative potential?. *ZDM*, 41(1), 39-44.
- Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoglu, K. V., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). *Differing perspectives on mixed methods research*.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Demirel, Ö. (2014), *Eğitimde Program geliştirme; Kuramdan uygulamaya* (21. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.
- Deneyap, (2021), <https://www.deneyapturkiye.org/Kurumsal-DENEYAP-TURKIYE-13.html>, Erişim Tarihi: 19.10.2021.
- Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Deniş, H., & Balım, A. G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-21.
- Denzin, N. K. (1996). The facts and fictions of qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 2(2), 230-241.
- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. *Handbook of gifted education*, 65-80.
- Hacıoğlu, Y., & Türk, T., (2018). Üstün yetenekli öğrenciler kendilerini ne kadar yaratıcı buluyor?. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(özel sayı 1), 365-384.
- Hamli, D., Hamli, S., & Taneri, P. O., (2020) Temel Eğitimde 21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine. *Current Debates on Social Sciences* 4, 94.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Kadayıfçı, H. (2008). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kılıç, B., & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(4), 84-101.
- Kılıç, B., & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(4), 84-101.
- Kıyasoğlu, E. & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative?. *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.
- Koçak, S., (2021). Bilim ve sanat merkezleri (bilsem) ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri. *Türkey* 5(49), 41-44.
- Koçoğlu, E., Akkuş, İ., & Özhan, U. (2018). Yeni bir öğrenme ortamı olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın & E. Koçoğlu. (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi içinde* (ss. 313-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review*, 82-123.
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., & Shen, J. (2003). The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33(2), 143-162.
- Meb, (2018), 15.05.2018 Tarihli STEM Kulüpleri konulu yazısı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Meb, (2019). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf, Erişim Tarihi:19.10.2021.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi:10. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf, Erişim Tarihi:28.10.2021.
- Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-7.

- Özhan, U. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile derslerindeki akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özhan, U. (2019). *Liselerde Sosyal Ağ Olgusunun İncelenmesi: Malatya Örneği*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, M. (2005, September). Building human resource highways through vocational training. In International conference on vocational content in mass higher education, 8-10.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Parlak, B. (2019). Bir kamu hizmeti ve politikası alanı olarak eğitimde teknolojik gelişimin izlerini sürmek ve dijital eğitim. *Tesam Akademi*, 6(1), 77-95.
- Patikam, (2021), <http://www.patikam.com/?page=standartlar-p21-21yuzuyil-becerileri-ortakligi-partnership-for-21-century-skills>, Erişim Tarihi: 29.10.2021.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*, 44(3), 152-170.
- Şahin, S. & Özhan U. (2016). Kişisel Öğrenme Ortamları. S. Şahin ve Ç. Uluyol. (Ed.). *Eğitim Bilişim Teknolojileri I-II*. (ss. 554-564) Ankara: Pegem Akademi
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan Publishing Company.
- Temelli, D., Şahin, Ç. & Kartal, O. Y. (2020). Teachers' opinions on the effectiveness of digital technology in the realization of cognitive objectives. *İlköğretim Online*. 2448-2466. 10.17051/ilkonline.2020.764513.
- Ünal, F. & Ünal, (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 110-125.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*, London: J. UK: Jonathan Cape.
- Yalman, F. E., & Çepni, S. (2021). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık ve Bilimsel Problem Çözme ile İlgili Öz Değerlendirmeleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 852-881.

İletişim/Correspondence

Salman ÇAKIR
salmancakir@hotmail.com

Prof.Dr. Hakan TÜZÜN
htuzun@hacettepe.edu.tr

Primary School Teachers' Self-Efficacy Perceptions of Digital Instructional Materials Development: A Mixed-Method Study

Engin ERBENZER, Van Haci Ali Akin Primary School, ORCID ID: 0000-0002-3569-9582
Mecit ASLAN, Van Yuzuncu Yil University, ORCID ID: 0000-0002-7970-5892

Abstract

This research was carried out to determine primary school teachers' self-efficacy perceptions towards developing digital instructional materials. A sequential explanatory design was used in this study, which was conducted with a mixed research method. The quantitative data of the study were obtained through cluster sampling method from 562 primary school teachers working in the central districts of Van (Edremit, İpekyolu and Tusba); qualitative data were collected from 15 primary school teachers determined by the maximum diversity sampling method. In the research, "Teachers' Self-Efficacy Perceptions Scale for Developing Digital Instructional Materials" and "Semi-Structured Interview Form" were used as data collection tools. Descriptive statistics (mean, standard deviation) and difference analysis (t-test for independent groups, ANOVA) were used for quantitative data analysis, and descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, it was concluded that the self-efficacy of the primary school teachers in developing digital instructional materials was at a moderate level. The self-efficacy of primary school teachers in developing digital instructional materials showed a significant difference in favor of those with low professional experience, those with a high level of education, those who received in-service training on information technologies and those who follow technological developments. In the interviews, it was determined that the primary school teachers considered themselves competent in creating the content of digital instructional materials and designing materials. Primary school teachers considered themselves inadequate in using different digital applications for educational purposes. It was concluded that while the most important factor that primary school teachers pay attention to when creating the content of digital teaching material is that it consists of up-to-date information, at the stage of designing digital instructional materials, the most important factor is color harmony.

Keywords: digital instructional material, technology, primary school teachers



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 18-49
DOI
10.17679/inuefd.1173257

Article Type
Research Article

Received
09.09.2022

Accepted
01.01.2024

Suggested Citation

Erbenzer, E. & Aslan, M. (2024). Primary school teachers' self-efficacy perceptions of digital instructional materials development: a mixed-method study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 18-49, DOI: 10.17679/inuefd.1173257
This article is derived from a master's thesis accepted by Van Yüzüncü Yil University, Institute of Educational Sciences in October, 2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital instructional materials are educational materials created by using information and communication technologies to provide teaching (Karademir, 2018). Developing technology has also influenced education and its use has become inevitable in the teaching processes of new generations who are intertwined with technology. Digital teaching materials are the products of this climate (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011). The use of digital teaching materials in educational processes has brought some conveniences. According to the British Educational Communications and Technology Agency (BECTA), the conveniences provided by digital teaching materials to education can be expressed as motivating students and focusing them on learning, increasing their success levels and raising their standards, personalizing their learning and prioritising the student, making the abstract concrete, saving time and providing an efficient process, facilitating the connection with parents and diversifying the learning environment, making the inaccessible accessible (BECTA, 2010 cited in Karademir, 2018). Efforts to integrate technology into education, the new generation's willingness to learn more in technology-supported education, and the development and use of digital materials have become a necessity for the educational processes to be effective in distance education applications applied as a result of the COVID-19 pandemic preventing face-to-face education (Kabaran, 2020). Technology integration in education has a multidimensional structure; it includes technological infrastructure, technological resources as well as manpower resources. One of the most important manpower resources is teachers (Kabakçı-Yurdakul & Odabaşı, 2013). According to the standards determined within the scope of the National Educational Technology Standards prepared by the International Society for Technology in Education (ISTE) in order to determine future teacher competencies, it was emphasized that teachers have an important role in the implementation of developing technology in the field of education and that teachers should have competence in technology in order to implement this role (Orhan, Kurt, Ozan, Som-Vural, & Türkan, 2014). Problems are experienced in distance education processes due to the fact that primary school students have not developed higher-order thinking skills compared to students in other education levels. Therefore, students need more guidance (Burdina et al., 2019). In order to prevent these problems, classroom teachers should have a good level of distance education and digital material development competencies and use these materials effectively in their teaching processes. In the literature, there are studies that have determined that the self-efficacy of teachers in various branches to design digital teaching materials and their computer use self-efficacy (Çitil, 2019; Gökbulut, Keserci, & Akyüz, 2021; İpek & Acuner, 2011; Timur, Yılmaz, & Timur, 2013) are not at the desired level. However, the lack of studies addressing the digital material development self-efficacy of classroom teachers draws attention. Therefore, it can be said that there is a need for more studies on these issues.

Purpose

This research study was carried out to determine primary school teachers' self-efficacy perceptions towards developing digital instruction materials.

Method

A sequential explanatory design was used in this study, which was conducted with a mixed research method. The quantitative data of the study were obtained through cluster sampling method from 562 primary school teachers working in the central districts of Van (Edremit, İpekyolu, and Tusba); qualitative data were collected from 15 primary school teachers determined by the maximum diversity sampling method. In the research, "Teachers' Self-Efficacy Perceptions Scale for Developing Digital Instruction Materials" and "Semi-Structured Interview Form" were used as data collection tools. Descriptive statistics (mean, standard deviation) and difference analysis (t-test for independent groups, ANOVA) were used for

quantitative data analysis, and descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data.

Findings

According to the results of the research, it was concluded that primary school teachers' self-efficacy in developing digital instructional materials was at a medium level. The self-efficacy of primary school teachers in developing digital instructional materials shows a significant difference in favour of those with low professional experience, those with high educational level, those who receive in-service training in information technologies, and those who follow technological developments. In the interviews, it was determined that primary school teachers considered themselves competent in creating the content of digital instructional materials and designing materials. Primary school teachers consider themselves inadequate in using different digital applications for educational purposes. While the most important factor that primary school teachers pay attention to while creating the content of digital teaching materials is that they consist of up-to-date information, it was concluded that the most important factor in the design of digital teaching materials is colour harmony.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it was concluded that the self-efficacy of primary school teachers in developing digital instructional materials is at a moderate level. In parallel with the results of this research in the literature, Gökbulut, Keserci, and Akyüz (2021) conducted a study with teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the Black Sea region and the teachers' self-efficacy in designing digital instructional materials was found to be moderate. They emphasized that they preferred digital instructional materials that were available and considered them sufficient. The self-efficacy of primary school teachers in developing digital instructional materials showed a significant difference in favour of those with low professional experience, those with a high level of education, those who received in-service training in information technologies, and those who follow technological developments. The interviews revealed that primary school teachers considered themselves competent in creating the content of digital instructional materials and in designing materials. Primary school teachers did not consider themselves competent in using different digital applications for educational purposes. It was concluded that while the most important factor that primary school teachers pay attention to when creating the content of digital instructional materials is that it consists of up-to-date information, at the stage of designing digital instructional materials, the most important factor is color harmony.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik

Algıları: Karma Yöntem Araştırması

Engin ERBENZER, Van Hacı Ali Akın İlkokulu, ORCID ID: 0000-0002-3569-9582

Mecit ASLAN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7970-5892

Öz

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri küme örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Van ili merkez ilçelerinde (Edremit, İpekyolu ve Tuşba) görev yapan 562 sınıf öğretmeninden; nitel verileri ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği" ile "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark analizleri (bağımsız gruplar için t-testi, ANOVA); nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri mesleki deneyimi düşük olanlar, eğitim düzeyi yüksek olanlar, bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alanlar ve teknolojik gelişmeleri takip edenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali içeriğini oluşturmada ve materyal tasarlamada kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri eğitim amaçlı farklı dijital uygulamaları kullanma noktasında kendilerini yetersiz görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali içeriğini oluştururken en çok dikkat ettikleri faktör güncel bilgilerden oluşması iken dijital öğretim materyali tasarlama aşamasında ise en çok dikkat ettikleri faktörün renk uyumu olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öğretim materyali, teknoloji, sınıf öğretmenleri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 18-49
DOI
10.17679/inuefd.1173257

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
09.09.2022

Kabul Tarihi
01.01.2024

Önerilen Atıf

Erbenzer, E. & Aslan, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları: karma yöntem araştırması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 18-49, DOI: 10.17679/inuefd.1173257

Bu makale Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ekim 2021'de kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları: Karma Yöntem Araştırması

1. Giriş

İnsanlık, tarih öncesinden günümüze sürekli bir değişme ve gelişme halinde olmuştur. Bu değişme ve gelişmeler sosyal, ekonomi ve teknoloji gibi birçok alanda etkisini göstermiştir. İnsanlığın bu gelişme evrelerinin aşama aşama oluştuğunu savunan Toffler'a (2008) göre birinci aşama tarım toplumu, ikinci aşama sanayi ve üçüncü aşama ise teknoloji toplumdur. Her bir dalga bireyin önemini artırırken son dalga olan teknoloji toplumunda birey ve bilgi iki önemli kavram olmuştur. Sanayi toplumundan teknoloji toplumuna geçişte bireyler teknoloji kullanımı konusunda sorunlar yaşamıştır. Tam olarak teknolojik yeterliğe sahip olmayan bu bireylere "dijital göçmenler" tanımlaması yapılmıştır. Teknolojik yetkinliğe sahip ve teknolojik becerileri günlük yaşamında kullanan yeni nesilleri ise "dijital yerli" olarak tanımlanmıştır (Prensky, 2001). Dijital yerlilerin teknoloji ile iç içe olmaları durumu ve yeni teknoloji ürünlerinin onların günlük yaşamlarındaki etkinliklerini değiştirmesinin yanında öğrenme özelliklerini de önemli oranda değiştirmektedir. Dijital yerli öğrenenlerin online ortamlarda öğrenmeye daha meyilli oldukları söylenebilir. Dijital yerliler, bilgiyi süratle elde etmek isterler, metinden ziyade grafikleri tercih ederler, makaleleri baştan sona okumak yerine rastgele bölümleri okumayı severler, ciddi çalışmalardan hoşlanmaz oyunları tercih ederler, paralel bir biliş yapıları vardır, birden fazla işi bir anda yapmak isterler ve keşfederek öğrenmeyi tercih ederler (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Prensky'nin öne sürdüğü dijital yerli kavramının herkesçe kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır zira bu tanımın birçok faktöre (birey, toplum, kültür, coğrafi bölge vb.) göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da dijital yerlilerin dijital teknolojilerin kullanımında verili bir şekilde yetkin olmadığı ve akademik amaçlarla bu teknolojileri kullanmak istemedikleri de görülmektedir (Gallardo-Echenique, de Oliveira, Marques-Molias, Esteve-Mon, Wang & Baker, 2015). Gençlerin dijital teknolojiler konusunda bilgili olmaları ve teknolojiye daha kolay ulaşabilmeleri kuşak faktöründen ziyade eğitim, cinsiyet, deneyim gibi faktörlere de bağlıdır (Helsper ve Eynon, 2009: 14). Bütün bu bilgiler, dijital ortamlarda öğrenmeye meyilli öğrenenlerin eğitimlerinin de teknoloji destekli olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Dijital öğretim materyalleri, öğretimi sağlamak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılarak oluşturulan eğitsel materyallerdir (Karademir, 2018). Gelişen teknoloji eğitimi de etkisi altına almış ve teknoloji ile iç içe olan yeni nesillerin öğretim süreçlerinde de kullanımı kaçınılmaz olmuştur. Dijital öğretim materyalleri bu iklimin ürünleridir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Dijital öğretim materyallerinin eğitim süreçlerinde kullanılması bazı kolaylıkları da beraberinde getirmiştir. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA)'ye göre dijital öğretim materyallerinin eğitime sağladığı kolaylıklar; öğrencileri motive ettiği ve öğrenmeye odakladığı, başarı düzeylerini artırdığı ve standartlarını yükselttiği, öğrenmelerini kişiselleştirdiği ve öğrenciyi ön planda tuttuğu, soyut olanı somutlaştırdığı, zaman kazandırdığı ve verimli bir süreç sağladığı, veliler ile bağlantıyı kolaylaştırdığı ve öğrenme ortamını çeşitlendirdiği, erişilmez olanı erişilir kıldığı (BECTA, 2010 akt. Karademir, 2018) şeklinde ifade edilebilir.

Teknolojiyi eğitime entegre etme çabaları, yeni neslin teknoloji destekli eğitimde öğrenmeye daha çok istekli olmaları ve Covid – 19 salgınının yüz yüze eğitimi engellemesi sonucu başvuru uzaktan eğitim uygulamalarında eğitim süreçlerinin etkili olabilmesi için dijital materyallerin geliştirilmesi ve kullanımını gereklilik haline gelmiştir (Kabaran, 2020). Eğitimde

teknoloji entegrasyonu çok boyutlu bir yapıya sahiptir; teknolojik altyapı, teknolojik kaynakların yanı sıra insan gücü kaynağını da barındırır. En önemli insan gücü kaynaklarından biri de öğretmenlerdir (Kabakçı-Yurdakul ve Odabaşı, 2013). Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) tarafından geleceğin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları kapsamında belirlenen standartlara göre öğretmenlerin gelişen teknolojinin eğitim alanında uygulanmasında önemli role sahip olduğu ve bu rolün uygulanabilmesi için öğretmenlerin teknoloji konusunda yetkinliğe sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Orhan, Kurt, Ozan, Som-Vural ve Türkan, 2014). Ülkemizde ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 ve 2017 yıllarında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) incelendiğinde; 2006 yılında yayınlanan ÖMGY kapsamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından 9 adet performans göstergesi tanımlanmışken (MEB, 2006), 2017 yılında yayınlanan ÖMGY’de ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından herhangi bir yeterlik tanımlanmamıştır (MEB, 2017). Öğretmenlerin, teknolojinin eğitime entegrasyonu konusundaki bu önemli konumunun önündeki engellerin belirlenmesi ve pozisyonlarının geliştirilmesi açısından çalışmalar yapılması gereklidir.

1.1. Araştırmanın Önemi

İlkokul öğrencilerinin diğer öğretim kademelerinde bulunan öğrencilere göre üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olmamaları ve öğrencilerin yönlendirmeye daha fazla ihtiyaç duyuyor olmalarından dolayı uzaktan eğitim süreçlerinde sorunlar yaşanmaktadır (Burdina, Krapotkina, & Nasyrova, 2019). Bu sorunların önüne geçmek için sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve dijital materyal geliştirme yeterliklerinin iyi düzeyde olması ve söz konusu materyalleri öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Alan yazınında çeşitli branşlardaki öğretmenlerin dijital öğretim materyali tasarlama öz-yeterlikleri ile bilgisayar kullanma öz-yeterliklerinin (Çitil, 2019; Gökbulut, Keserci ve Akyüz, 2021; İpek ve Acuner, 2011; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013) istenilen düzeyde olmadığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterliklerini ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu konularda çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Mesleki deneyim yılına,
 - c. Eğitim düzeyine,
 - d. Bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna,
 - e. Teknolojik gelişmeleri takip etme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirmeye yönelik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri hakkında daha derinlemesine bilgi edinebilmek için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma nitel ve nicel yöntem ve paradigmaların birlikte kullanıldığı bir yöntemdir (Balcı, 2020). Karma araştırma yöntemi, araştırmacılara nitel ve nicel veri setlerinin sınırlıklarının alt düzeyde kalmasını hem nicel hem de nitel yöntemin olumlu yönlerinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırma yöntemlerinde çeşitli araştırma desenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin mevcut durumlarının tespit edilip sonra bu durumların nedenlerinin ortaya konulabilmesi için ardışık açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Ardışık açıklayıcı desen, öncelikle nicel verilerin toplandığı, sonrasında bu verileri açıklamak maksadıyla nitel verilerin toplandığı bir desendir (Creswell, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

2.2.1. Nicel Verilere İlişkin Örneklem

Çalışmada, nicel verilerin toplanması sürecinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki birimlerin listelenemediği veya tek tek tesadüfi olarak seçilecek birimlerin coğrafi olarak geniş bir alana yayıldığı durumlarda kullanılabilir (Tutar ve Erdem, 2020). Çalışmanın verileri Van ili Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Çalışmada okullar küme olarak kabul edilmiştir. Çalışmada nicel veriler için ölçeklerin geri dönüşlerinde yaşanabilecek problemler de dikkate alınarak 562 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'in (2020) sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğünü tahmin etme adımları (1831 kişilik evren büyüklüğü, 0.5 standart sapma, 0.05 sapma miktarı ve 0.95 güven düzeyine karşılık gelen 1.96'lık t değeri) uygulandığında 562 kişiden oluşan örneklemin çalışma için yeterli olduğu görülmüştür. Çalışmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Özellik	Sayı (N)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	288	51.2
	Erkek	274	48.8
Mesleki Deneyim Yılı	1-5 Yıl	169	30.1
	6-10 Yıl	167	29.7
	11-15 Yıl	101	18
	16-20 Yıl	71	12.6
	21 Yıl ve üzeri	54	9.6

Görev Yapılan İlçe	Edremit	153	27.2
	İpekyolu	230	40.9
	Tuşba	179	31.9
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	23	4.1
	Lisans	498	88.6
	Y. Lisans-Doktora	41	7.3
Bilişim Teknolojileri Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	239	42.5
	Hayır	323	57.5
Teknolojik Gelişmeleri Takip Etme Durumu	Evet	324	57.7
	Hayır	238	42.3

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 288'inin kadın, 274'ünün erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %30.1'inin 1-5 yıl, %29.7'sinin 6-10 yıl, %18'inin 11-15 yıl, %12.6'sının 16-20 yıl ve %9.6'sının ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptirler. Görev yaptıkları ilçeye göre ise 153 kişi Edremit ilçesinde, 230 kişi İpekyolu ilçesinde ve 179 kişinin de Tuşba ilçesinde görev yaptığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri %4.1'i Ön lisans, %88.6'sı Lisans ve %7.3'ünün Y. Lisans/Doktora şeklindedir. Bilişim Teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarında 239 kişi hizmet içi eğitim almış, 323 kişi hizmet içi eğitim almamıştır. Sınıf öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme durumlarına göre ise 324 kişi teknolojik gelişmeleri takip ederken 238 kişi teknolojik gelişmeleri takip etmemektedir.

2.2.2. Nitel Verilere İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel verilerin derinlemesine açıklanabilmesi için sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçe, mesleki deneyimleri ve eğitim düzeyi gibi özellikler açısından maksimum çeşitliliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede belirlenen (gönüllülük esasına dayalı olarak) 15 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Görev Yaptığı İlçe	Bilişim Teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu
O1	Lisans	2 yıl	Tuşba	Almadım
O2	Yüksek Lisans	14 yıl	Edremit	Almadım
O3	Lisans	11 yıl	İpekyolu	Almadım
O4	Lisans	12 yıl	Tuşba	Aldım
O5	Lisans	10 yıl	Edremit	Aldım

O6	Lisans	7 yıl	İpekyolu	Almadım
O7	Lisans	4 yıl	Tuşba	Aldım
O8	Lisans	2 yıl	Edremit	Aldım
O9	Yüksek Lisans	4 yıl	Edremit	Aldım
O10	Lisans	16 yıl	Tuşba	Aldım
O11	Lisans	16 yıl	Edremit	Almadım
O12	Lisans	19 yıl	Tuşba	Aldım
O13	Yüksek Lisans	19 yıl	İpekyolu	Aldım
O14	Lisans	3 yıl	İpekyolu	Aldım
O15	Lisans	9 yıl	İpekyolu	Almadım

Tablo 2’deki verilere göre görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden 12’si Lisans mezunu iken üçü Yüksek Lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin dördü 16-20 yıl, dördü 1-5 yıl, üçü 11-15 yıl, üçü 6-10 yıl ve biri ise 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Görev yaptıkları ilçe bazında ise beş sınıf öğretmeni Edremit ilçesinde, beş Sınıf İpekyolu ilçesinde ve beş sınıf öğretmeni ise Tuşba ilçesinde görev yapmaktadır. Ayrıca görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden dokuzu bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim almış ve altı sınıf öğretmeni ise bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

2.3.1.Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilen 34 madde ve dört faktörden oluşan 5’li likert tipinde bir öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçekteki ifadeler “Hiç Katılmıyorum” (1), “Çoğunlukla Katılmıyorum” (2), “Orta Düzeyde Katılıyorum” (3), “Çoğunlukla Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında dört alt boyutlu olarak belirlenen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Söz konusu faktörler ölçekte yer alan madde içerikleri ve kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak, birinci faktör “Hedef Kitleye Uygunluk” (6 madde), ikinci faktör “İçerik Oluşturabilme” (5 Madde), üçüncü faktör “Materyal Tasarlayabilme” (14 Madde) ve dördüncü faktör “Dijital Uygulamaları Kullanabilme” (9 Madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte “Dijital öğretim materyalini öğretim programındaki kazanımlara uygun şekilde geliştirebilirim.”, “Dijital öğretim materyali içeriğini hazırlarken uygun başlık belirleyebilirim.”, “Dijital öğretim materyalini görsel öğeleri aşırı kullanmadan, önemli noktaları vurgulayacak şekilde tasarlayabilirim.” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .925, .971, .951, .969 ölçeğin toplamı için ise .935 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri göz önünde bulundurularak ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yapılan alan yazını taraması sonrasında araştırmanın amacı doğrultusunda Van ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere ve araştırma sorularına daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla araştırma kapsamında dört sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda sınıf öğretmenlerine; dijital öğretim materyali geliştirme açısından kendi yeterliklerini ne düzeyde gördüklerine, yüz yüze ve uzaktan eğitim derslerinde hangi dijital öğretim materyallerini kullandıklarına, dijital

öğretim materyallerini kullanmalarını güçleştiren faktörlere ve dijital öğretim materyallerinin öğretim süreçlerinde daha etkili kullanılmasına yönelik görüş ve önerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Alan yazını taraması sonucu beş sorudan oluşan taslak form dört Eğitim Programları ve Öğretim uzmanı ve iki Bilişim Teknolojileri uzmanı ile görüş almak amacıyla paylaşılmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler ışığında görüşme formu sorularında dil ve içerik düzeltmeleri yapılmıştır ve dört soruluk nihai form oluşturulmuştur. Ortaya çıkan nihai görüşme formu soruların anlaşılabilirlik denetiminin yapılması amacıyla üç sınıf öğretmenine sesli okutulmuş görüşme formu sorularının sınıf öğretmenleri tarafından anlaşılır ve uygun olduğu sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel verilere ilişkin geçerlik ve güvenilirliklerini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar kapsamında; süreç, araştırmacının konumu ve katılımcılar hakkında ayrıntılı açıklamalar sunularak dış güvenirliliğin artırılması sağlanmıştır. İç güvenirlilik düzeyini artırmaya yönelik ise verilerin 2/3'ü iki farklı kodlayıcı (biri araştırmacı olmak üzere) tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi formülü [$Güvenirlilik = \frac{görüş\ birliği}{(görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)}$] kullanılarak yapılan hesaplamalara göre kodlayıcılar arası uyum %83 olarak bulunmuş ve bu değer kodlamaların güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Miles ve Huberman, 2019). Verilerin bütünlüğü ve tutarlığı kontrol edilerek iç geçerliği sağlamak; görüşme formunun geliştirilmesi, veri toplama ve veri analizi süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilerek dış geçerliği sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Nicel veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılarak Covid-19 salgını dolayısıyla günümüzde çevrim içi veri toplama platformlarından yaygın olarak tercih edilen Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi sonrasında daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel veriler, araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Van ili merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile yüz yüze ve telekonferans yöntemiyle ses kaydı alınarak toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

SPSS 25 paket programı kullanılarak nicel veriler çözümlenmiştir. Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları düzeyini belirlemek için betimsel istatistiklere (standart sapma ve aritmetik ortalama) bakılmıştır. Nicel verilere ilişkin aritmetik ortalamalar alt ölçeklerde yer alan madde sayılarına bölünerek 1 – 5 arasında değerler elde edilmiş ve 1-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek” ve 4.21-5.00 arası “çok yüksek” aralıklarına göre yorumlanmıştır. Araştırmada fark analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılımı, çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Normallik testi analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Normallik Testi Analiz Sonuçları*

Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Hedef Kitleye Uygunluk	-.271	-.130
İçerik Oluşturabilme	-.198	-.613
Materyal Tasarlayabilme	-.402	-.161
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	.198	-.597

Tablo 3 incelendiğinde ölçek boyutlarına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -.613 ile .198 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırları arasında kalması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu sebeple araştırma verilerinin normal dağıldığı söylenebilir. Normallik testi sonuçları göz önünde bulundurularak parametrik testler uygulanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının, öğretmenlerin cinsiyetine, bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına ve teknolojik gelişmeleri takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeylerine ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçları sonrası Post-Hoc Scheffe testi kullanılarak ikili gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlenmiştir.

2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Betimsel analiz dört aşamalı bir süreci barındırmaktadır. Birinci aşamada araştırma sorularından, araştırmanın kuramsal çerçevesi veya görüşme formunda yer alan boyutlardan hareketle bir çerçeve oluşturulur. İkinci aşamada birinci aşamada oluşturulan çerçeve dâhilinde veriler çözümlenir ve düzenlenir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve ihtiyaç duyulan noktalarda doğrudan alıntılar yapılarak desteklenir. Dördüncü aşamada ise tanımlanan veriler açıklanır, ilişkilendirildikten sonra anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz basamaklarına uygun şekilde analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesi ve görüşme formunun boyutları doğrultusunda bir çerçeve oluşturulmuş elde edilmiş veriler kodlanmıştır. Kodlanan veriler ortak özellikleri de dikkate alınarak uygun olan tematik çerçeveye göre işlenmiştir. Sonraki aşamada tematik çerçeve kapsamında işlenen veriler tanımlanma işlemi yapılmış ve doğrudan alıntılar aracılığıyla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının gösterimi için sınıf öğretmenlerine "O1, O2, O3 ..." şeklinde kodlar verilmiştir. Son olarak tanımlanan veriler yorumlanmıştır.

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın ve Etik Kurul Başkanlığı'nın 25.03.2021 tarih ve 2020/05-35 sayılı izni ile yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Düzeyleri

	N	\bar{X}	Ss
Hedef Kitleye Uygunluk	562	3.46	.93
İçerik Oluşturabilme	562	3.60	.93
Materyal Tasarlayabilme	562	3.56	.93
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	562	2.75	.99

Tablo 4 incelendiğinde hedef kitleye uygunluk, içerik oluşturabilme ve materyal tasarlayabilme alt boyutların aritmetik ortalamalarının sırasıyla 3.46, 3.60 ve 3.56 olduğu ve bu ortalamalara göre bu boyutlara ilişkin öz-yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Dijital uygulamaları kullanabilme alt boyutunda ise aritmetik ortalamalarının 2.75 ile “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P																																
Hedef Kitleye Uygunluk	Kadın	288	3.52	.88	1.734	560	.095																																
	Erkek	274	3.39	.97				İçerik Oluşturabilme	Kadın	288	3.69	.89	2.149	560	.071	Erkek	274	3.52	.95	Materyal Tasarlayabilme	Kadın	288	3.66	.88	2.788	560	.166	Erkek	274	3.44	.97	Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Kadın	288	2.75	.99	.146	560	.745
İçerik Oluşturabilme	Kadın	288	3.69	.89	2.149	560	.071																																
	Erkek	274	3.52	.95				Materyal Tasarlayabilme	Kadın	288	3.66	.88	2.788	560	.166	Erkek	274	3.44	.97	Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Kadın	288	2.75	.99	.146	560	.745	Erkek	274	2.74	.99								
Materyal Tasarlayabilme	Kadın	288	3.66	.88	2.788	560	.166																																
	Erkek	274	3.44	.97				Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Kadın	288	2.75	.99	.146	560	.745	Erkek	274	2.74	.99																				
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Kadın	288	2.75	.99	.146	560	.745																																
	Erkek	274	2.74	.99																																			

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde kadın öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, *hedef kitleye uygunluk* ($t_{(560)} = 1.734$; $p > .05$), *içerik oluşturabilme* ($t_{(560)} = 2.149$; $p > .05$), *materyal tasarlayabilme* ($t_{(560)} = 2.788$; $p > .05$), *dijital uygulamaları kullanabilme* ($t_{(560)} = .146$; $p > .05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

belirlenmiştir. Dolayısıyla kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim yılı değişkenine göre dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Yılı Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Mesleki Deneyim Yılı	N	\bar{X}	Ss
Hedef Kitleye Uygunluk	1-5 yıl	169	3.80	.84
	6-10 yıl	167	3.47	.87
	11-15 yıl	101	3.49	.80
	16-20 yıl	71	3.06	.65
	21 yıl ve üzeri	54	2.77	1.28
İçerik Oluşturabilme	1-5 yıl	169	3.95	.84
	6-10 yıl	167	3.55	.94
	11-15 yıl	101	3.71	.85
	16-20 yıl	71	3.20	.66
	21 yıl ve üzeri	54	3.02	1.12
Materyal Tasarlayabilme	1-5 yıl	169	3.89	.80
	6-10 yıl	167	3.58	.91
	11-15 yıl	101	3.58	.81
	16-20 yıl	71	3.22	.71
	21 yıl ve üzeri	54	2.82	1.26
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	1-5 yıl	169	3.05	1.00
	6-10 yıl	167	2.82	.95
	11-15 yıl	101	2.73	.98
	16-20 yıl	71	2.30	.74
	21 yıl ve üzeri	54	2.16	.96

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin hedefe kitleye uygunluk ($\bar{X}=3.80$), içerik oluşturabilme ($\bar{X}=3.95$), materyal tasarlayabilme ($\bar{X}=3.89$), dijital uygulamaları kullanabilme ($\bar{X}=3.05$) boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yine aynı tabloda 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin hedefe kitleye uygunluk ($\bar{X}=2.77$), içerik oluşturabilme ($\bar{X}=3.02$), materyal tasarlayabilme ($\bar{X}=2.82$), dijital uygulamaları kullanabilme ($\bar{X}=2.16$) boyutlarında en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının mesleki deneyim yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılı Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Hedef Kitleye Uygunluk	G. Arası	57.440	4	14.360	18.753	.000	1>2,1>4, 1>5 2>4,2>5,3>4,3>5
	G. İçi	426.522	557	.766			
	Toplam	483.961	561				
İçerik Oluşturabilme	G. Arası	51.160	4	12.790	16.481	.000	1>2,1>4,1>5 2>5,3>4,3>5
	G. İçi	432.262	557	.776			
	Toplam	483.422	561				
Materyal Tasarlayabilme	G. Arası	55.638	4	13.909	18.013	.000	1>2,1>4,1>5 2>5,3>5,
	G. İçi	430.117	557	.772			
	Toplam	485.754	561				
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	G. Arası	46.669	4	12.417	13.876	.000	1>4,1>5,2>4 2>5,3>5
	G. İçi	498.444	557	.895			
	Toplam	548.113	561				

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri değişkenine göre *hedef kitleye uygunluk* ($F_{(4,557)}= 18.753$; $p<.05$), *içerik oluşturabilme* ($F_{(4,557)}=16.481$; $p<.05$), *materyal tasarlayabilme* ($F_{(4,557)}=18.013$; $p<.05$), *dijital uygulamaları kullanabilme* ($F_{(4,557)}= 13.867$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

ANOVA testi sonuçlarında anlamlı farklılığın tespit edilmesi sonrasında anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar için Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda, *hedef kitleye uygunluk* boyutunda 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$).

İçerik oluşturabilme boyutunda 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$).

ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$).

Materyal tasarlayabilme boyutunda 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$).

Dijital uygulamaları kullanabilme boyutunda 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine; 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Bu bulgular birlikte ele alındığında genel olarak mesleki deneyim yılı arttıkça sınıf öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterlik algılarının düştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Hedef Kitleye Uygunluk	Ön lisans	23	2.17	1.31
	Lisans	498	3.47	.86
	Y. Lisans/ Doktora	41	4.06	.85
İçerik Oluşturabilme	Ön lisans	23	2.48	1.07
	Lisans	498	3.61	.88
	Y. Lisans/ Doktora	41	4.23	.78
Materyal Tasarlayabilme	Ön lisans	23	2.08	1.31
	Lisans	498	3.57	.86
	Y. Lisans/ Doktora	41	4.18	.66
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Ön lisans	23	1.73	.96
	Lisans	498	2.72	.95
	Y. Lisans/ Doktora	41	3.57	.82

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde Y. Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin hedefe kitleye uygunluk ($\bar{X}=4.06$), içerik oluşturabilme ($\bar{X}=3.61$), materyal tasarlayabilme ($\bar{X}=4.18$), dijital uygulamaları kullanabilme ($\bar{X}=3.57$) boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha

yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yine aynı tabloda ön lisans eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin *hedefe kitleye uygunluk* ($\bar{X}=2.17$), *içerik oluşturabilme* ($\bar{X}=2.48$), *materyal tasarlayabilme* ($\bar{X}=2.08$), *dijital uygulamaları kullanabilme* ($\bar{X}=1.73$) boyutlarında en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Hedef Kitleye Uygunluk	G. Arası	53.108	2	26.554	28.814	.000	3>2>1
	G. İçi	430.853	559	.771			
	Toplam	483.961	561				
İçerik Oluşturabilme	G. Arası	45.178	2	22.589	44.238	.000	3>2>1
	G. İçi	438.243	559	.784			
	Toplam	483.422	561				
Materyal Tasarlayabilme	G. Arası	66.377	2	33.188	29.370	.000	3>2>1
	G. İçi	419.378	559	.750			
	Toplam	485.754	561				
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	G. Arası	52.119	2	26.059	42.463	.000	3>2>1
	G. İçi	495.994	559	.887			
	Toplam	548.113	561				

Tablo 9’a göre, sınıf öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları *hedef kitleye uygunluk* ($F_{(2,559)}= 34.452$; $p<.05$), *içerik oluşturabilme* ($F_{(2,559)}=28.814$; $p<.05$), *materyal tasarlayabilme* ($F_{(2,559)}=44.238$; $p<.05$), *dijital uygulamaları kullanabilme* ($F_{(2,559)}=29.370$; $p<.05$) boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

ANOVA testi sonuçlarında anlamlı farklılığın tespit edilmesi sonrasında anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar için Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda ölçek boyutlarında her üç grup arasında eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Eğitim düzeyi değişkeni kapsamında bulunan her üç grup arasında yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Bilişim Teknolojileri Konusunda Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P																																
Hedef Kitleye Uygunluk	Evet	239	3.93	.81	11.514	560	.788																																
	Hayır	323	3.11	.85				İçerik Oluşturabilme	Evet	239	4.07	.75	11.425	560	.001**	Hayır	323	3.26	.89	Materyal Tasarlayabilme	Evet	239	4.03	.71	11.642	560	.000**	Hayır	323	3.20	.92	Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	239	3.23	.96	11.011	560	.043**
İçerik Oluşturabilme	Evet	239	4.07	.75	11.425	560	.001**																																
	Hayır	323	3.26	.89				Materyal Tasarlayabilme	Evet	239	4.03	.71	11.642	560	.000**	Hayır	323	3.20	.92	Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	239	3.23	.96	11.011	560	.043**	Hayır	323	2.98	.81								
Materyal Tasarlayabilme	Evet	239	4.03	.71	11.642	560	.000**																																
	Hayır	323	3.20	.92				Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	239	3.23	.96	11.011	560	.043**	Hayır	323	2.98	.81																				
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	239	3.23	.96	11.011	560	.043**																																
	Hayır	323	2.98	.81																																			

Tablo 10'da görüldüğü üzere, *hedef kitleye uygunluk* ($t_{(560)} = 11.514$; $p > .05$) boyutundan elde edilen puanlar öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan *içerik oluşturabilme* ($t_{(560)} = 2.149$; $p < .05$), *materyal tasarlayabilme* ($t_{(560)} = 2.149$; $p < .05$) ve *dijital uygulamaları kullanabilme* ($t_{(560)} = 2.149$; $p < .05$) puanları bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılığın hizmet içi eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının teknolojik gelişmeleri takip etme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Teknolojik Gelişmeleri Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P																												
Hedef Kitleye Uygunluk	Evet	324	3.95	.77	18.506	560	.396																												
	Hayır	238	2.79	.68				İçerik Oluşturabilme	Evet	324	4.10	.73	19.022	560	.435	Hayır	238	2.93	.72	Materyal Tasarlayabilme	Evet	324	4.05	.70	18.835	560	.394	Hayır	238	2.88	.76	Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	324	3.20
İçerik Oluşturabilme	Evet	324	4.10	.73	19.022	560	.435																												
	Hayır	238	2.93	.72				Materyal Tasarlayabilme	Evet	324	4.05	.70	18.835	560	.394	Hayır	238	2.88	.76	Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	324	3.20	.95	15.034	560	.000**								
Materyal Tasarlayabilme	Evet	324	4.05	.70	18.835	560	.394																												
	Hayır	238	2.88	.76				Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	324	3.20	.95	15.034	560	.000**																				
Dijital Uygulamaları Kullanabilme	Evet	324	3.20	.95	15.034	560	.000**																												

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik puanları *hedef kitleye uygunluk* ($t_{(560)} = 18.506$; $p > .05$), *içerik oluşturabilme* ($t_{(560)} = 19.022$; $p > .05$), *materyal tasarlayabilme* ($t_{(560)} = 18.835$; $p > .05$) boyutlarında teknolojik gelişmeleri takip etme durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan *dijital uygulamaları kullanabilme* boyutunda teknolojik gelişmeleri takip eden öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(560)} = 15.034$; $p < .05$).

3.2.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ($f=11$) dijital öğretim materyali geliştirme açısından kendi yeterliklerini orta düzey olarak belirtirken iki sınıf öğretmeni yüksek düzey ve yine iki sınıf öğretmeni düşük düzey olarak belirtmiştir. Yeterliklerini orta düzey olarak ifade eden öğretmenler Covid 19 salgını öncesinde dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin düşük olduğunu, salgın ile birlikte bu konudaki yeterliklerini geliştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca orta düzeye sahip öğretmenlerden hazır dijital öğretim materyali kullandıklarını söyleyenlerden bazıları konuya uygun materyal bulamadıklarında dijital öğretim materyalleri geliştirdiklerini ve genellikle ses kaydı, video ve sunu uygulamalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek düzeyde yeterliklerinin olduğunu söyleyen öğretmenler dijital öğretim materyali geliştirme konusunda aldıkları eğitimlerin kendilerini geliştirme noktasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yeterliklerini düşük olarak belirten öğretmenler ise bu durumun sebeplerini dijital öğretim materyali geliştirme noktasında yeterli eğitim alamamış olmaları ve bu konuda istekli olmamaları şeklinde ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öne çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Pandemi döneminden önce çok yetersizdim ama pandemi ile birlikte biraz araştırınca işin içine girince azıcık geliştirdim bana yetecek kadar, işi yürütecek kadar biliyorum. Orta düzey diyebilirim.” (O3)

“Dijital öğretim materyali geliştirme açısından orta düzey diyebilirim. Bugüne kadar uzaktan eğitim sürecine kadar genelde hazır materyaller kullanıyordum... Ama belli bir konu üzerinde hazır bir materyal bulamamışsak o zaman orta düzey diyebileceğim bir seviyede bir video, bir ses kaydı ve PowerPoint sunumu hazırlayabilirim.” (O6)

“Yüksek düzeyde. Aldığım kursun bu konuda faydası oldu açıkçası. Özellikle pandemi sonrası eğitim çalışmalarında ciddi bir ihtiyaç haline geldi.” (O13)

“Düşük düzeyde. Bu anlamda bir eğitim almadım ve kendim böyle bir eksikliğimin olduğunu düşünmüyordum.” (O11)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, dijital öğretim materyali içeriği oluşturma açısından kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve içerik oluştururken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre altı sınıf öğretmeni kendilerini yüksek düzeyde yeterli görürken, altı sınıf öğretmeni orta düzey ve üç sınıf öğretmeni düşük düzeyde yeterli görmektedir. Yeterliklerini yüksek düzey olarak belirten öğretmenler dijital öğretim materyali içeriğinin dijital olmayan materyallerin içeriğinden farklı olmadığından bu noktada yeterliklerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Orta düzey yeterlik belirten öğretmenler daha çok hazır dijital

öğretim materyalleri kullandıklarından bu konuda kendilerini istenilen düzeyde geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Yeterliklerini düşük düzey olarak belirten öğretmenler ise içerik oluşturmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde yeterli eğitim almadıklarından sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yüksek. İçerik oluşturma noktasında klasik materyallerden pek farkı olmadığı için yüksek düzeyde diyebilirim” (O7)

“Orta düzeyde. Çünkü daha çok hazır olan dijital materyalleri kullandığım için bu noktada istenilen düzeyde olmadığımı düşünüyorum.” (O14)

“Düşük düzeyde. Bu noktada da yeterli eğitim almadığımız için sorun yaşıyoruz doğrusu.” (O5)

Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali içeriği oluştururken en çok dikkat ettikleri faktörü dijital materyal içeriğinin güncel bilgilerden oluşması (f=12) olarak belirtirken, diğer faktörleri doğru bilgilerden oluşması (f=9), önemli bilgilerden oluşması (f=6), başlık ve alt başlıkların dikkat çekici olması (f=6) ve faydalanılan kaynaklara yer verilmesi (f=2) olarak ifade etmişlerdir. Bir sınıf öğretmeni “... Doğru bilgi olması aynı zamanda güncel bilgi olması da önemlidir. Süreç içinde sürekli değişen gelişen bilgilerin güncel olması önemli...” (O6) diyerek bilginin sürekli değişmesinden kaynaklı içerik oluştururken kullanılan bilginin de güncel olması gerektiğine dikkat çekmiştir. İçerikteki bilginin doğruluğu ve konunun tamamı yerine sadece önemli bilgilerden oluşması da dikkat ettikleri faktörler arasında yer almaktadır. Bir diğer ifadeyle dijital öğretim materyalinde konunun bütün ayrıntılarına yer vermek yerine öne çıkan bilgilere yer verdiklerini ve bu bilgilere yer verirken bilginin kaynağına atıfta bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İçerik oluşturmada açıkçası bilginin güncel ve doğru olması önemli benim için. Aynı şekilde konunun önemli noktalarını kullanmakta önemli.” (O7)

“İhtiyaca göre sınırlandırılabilen bilgilerden oluşmalı. Güncel olmalı ve öğrencinin yakın çevresinden örnekler içermeli. Faydalandığım kaynaklara yer vermeye de dikkat ederim.” (O11)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dijital öğretim materyali tasarlama açısından kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve dijital öğretim materyali tasarlarken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre dokuz sınıf öğretmeni dijital öğretim materyali tasarlama konusundaki yeterliklerini yüksek düzeyde gördüğünü belirtirken üç sınıf öğretmeni orta ve üç sınıf öğretmeni de düşük düzeyde gördüğünü ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bazıları hizmet öncesi dönemde almış oldukları eğitimlerden kaynaklı bilgi birikimlerinin olması sebebiyle yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtirken, yeterliklerini orta düzeyde gören sınıf öğretmenleri ise önceden düşük seviyede olduklarını fakat Covid-19 salgını sonrasında dijital öğretim materyali geliştirmeye başladıklarından orta düzeyde olduklarını fakat zamanla kendilerinin daha da iyi bir noktaya geleceklerini ifade etmişlerdir. Düşük düzey yeterliğe sahip olduğunu söyleyen öğretmenler hazır olan dijital öğretim materyallerini kullandıklarından bu konuda kendilerini yeterince geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öne çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yüksek düzey olarak cevaplamak istiyorum. Bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum. Materyal tasarlamak aslında birçok etkeni birlikte değerlendirme işidir.” (O1)

“Okuduğum bölüm itibariyle bu konuda bir bilgi birikimim var o yüzden yüksek düzeyde diyorum.”

(O4)

“... orta diyorum. Niçin orta diyorum çünkü işin içine daha yeni bir senedir girdik ya onun öncesine kadar çok da seviyemin farkında değildim. Şu an orta seviyede geliştirdiğimi düşünüyorum.” **(O3)**

“Düşük düzeyde. Bu konuda hazır olan dijital öğretim materyallerini kullandığım için kendimi geliştirmek için pek çalışma yapmadım.” **(O11)**

Sınıf öğretmenleri dijital öğretim materyali tasarlarken en çok dikkat ettikleri faktörü renk uyumunun sağlanması (f=13) olarak belirtirken diğer faktörleri uygun yazı tipi ve boyutunun kullanılması (f=12), basit, sade ve anlaşılır olması (f=8), görüntü ve ses kalitesinin yüksek olması (f=7), şekil-zemin ilişkisinin kurulması (f=4), ekranın dengeli kullanılması (f=4) ve etkileşimi artıracak şekilde olması (f=2) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin dikkatini çekme noktasında renk uyumunun ve yazı tipinin önemli olduğunu ve küçük yaş grupları ile çalışıldığından yazı boyutunun büyük olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Renk seçimine özellikle dikkat ettiklerini belirten öğretmenler daha çok açık renkleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yazı boyutunun sınıf seviyesine göre bazen 26-28 puntoya kadar büyütülebileceğini belirtmişlerdir. Ekranda hem yazı hem ses hem de resim olunca daha iyi anlaşıldığını söyleyerek ekranı dengeli kullanmanın önemini vurgulamışlardır. Bir öğretmen ise *“...Bazen EBA'daki videoları açınca seste sorun oluyor, bazıları ise çok net geliyor. Bu yüzden ses ve görüntü kalitesi de önemli.”* **(O9)** diyerek görüntü ve ses kalitesinin yüksek olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir. Materyalin basit bir yapıda olması ve anlaşılır olmasının gerekliliğini de belirtmişlerdir. Ayrıca görselleri kullanarak karmaşık konuları daha anlaşılır hale getirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öne çıkan öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Basit bir yapıda olması, anlaşılır olması, öğrencinin dikkatini çekmesi gibi birçok etkeni vardır. Sınıf düzeyine uygun yazı boyutu ve ilgilerini çekecek yazı tiplerini kullanmak gerekir. Renk uyumu ve doğru renklerin kullanımı da önemli bence.” **(O1)**

“Renk seçimine özellikle dikkat ediyorum. Açık renkler tercih ediyorum. Özellikle yeşili çok kullanıyorum. Sadece ekranda yazı olmasından ziyade hem yazı hem ses hem de resim olunca daha iyi anlaşıldığını düşünüyorum. Yazı tipi ve boyutu da önemli öğrencilerin yazı boyutu küçük olduğunda göremiyoruz diye şikâyet ederler. Punto olarak bazen 26 28 punto yazılar kullanıyorum. Bazen eğer tek bir kelimeyi göstereceksem 36 puntoyu da kullanabiliyorum.” **(O3)**

“Renk, şekil- zemin ilişkisi ve yazı boyutu gibi özelliklere dikkat ederim. Küçük yaş grubu çocuklarla çalıştığımız için dikkatlerini çekecek fakat basit ve anlaşılır olmasına dikkat ederim. Uzaktan eğitimde etkileşimi artıracak şekilde olması da yine önemlidir bence. Ses ve görüntü kalitesine de yine dikkat etmek gerektiğini düşünüyorum.” **(O7)**

“Yüksek düzeyde. Şekil-zemin uyumu önemli. Sarı zemin üstüne siyah yazıyorduk üniversitedeyken. En etkili buydu onu hatırlıyorum. Sonrasında görsel unsurlar, hani basit ve kolay bir şekilde anlaşılır olmasına dikkat etmeliyiz. Karmaşık bir konuyu resimlerle daha anlaşılır yapabiliriz. Özellikle fen konularında mesela. Daha da çocukların zihninde kalıcı olması için bu tarz resimleri kullanabiliriz. Yazı tipleri ve boyutu da önemlidir.” **(O9)**

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrenci özelliklerine uygun dijital öğretim materyali geliştirme açısından kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve dijital öğretim materyalini geliştirirken hangi öğrenci özelliklerine dikkat ettikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlara

göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (f=9) bu konudaki yeterliklerini yüksek düzeyde görürken üç sınıf öğretmeni orta ve iki sınıf öğretmeni düşük düzeyde görmektedir. Bir öğretmen (O2) *“Yüksek düzeyde. Öğrencilerimi iyi tanıdığım için böyle düşünüyorum.”* şeklindeki ifadesiyle ve bir diğer öğretmen de benzer şekilde (O8) *“Sınıf öğretmeni olduğumuz için öğrencilerimizi daha yakından tanıdığımız için daha iyi olduğumuzu söyleyebilirim.”* ifadeleriyle öğrencilerini yakından tanımalarının öğrenci özelliklerine uygun dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin yüksek düzeyde olmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Orta düzey yeterliğe sahip olduğunu belirten öğretmenler dijital öğretim materyali geliştirirken öğrenci özelliklerine dikkat ettiklerini fakat bu konuda iyi düzeyde olmadıklarını belirtmişlerdir. Düşük düzeye sahip öğretmenler ise dijital araçlarla büyümüş öğrencilerle çalıştıklarından dijital öğretim materyalleri kullanmayı ihmal edemeyeceklerini ve seviyelerini artırmaları gerektiğinin farkında olduklarını söylemişlerdir. Bu konuya dair bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Zaten daha çok öğrencilerimin özelliklerine göz önünde bulunduruyorum. Çünkü ilkokul çocuğu somut düşünme zamanı o yüzden onların seviyesine göre hani çok profesyonel değil ama orta düzey.” (O3)

“Düşük düzeyde. Dijital araçlarla büyümüş bir öğrenci kitlesi ile eğitim öğretim faaliyetleri yapıyoruz. O yüzden bu dijital materyalleri ihmal edemeyiz.” (O11)

Sınıf öğretmenlerinin yapılan görüşmelerde öğrenci özelliklerine uygun dijital öğretim materyali geliştirirken en çok dikkat ettikleri öğrenci özelliği yaş (f=12) olarak ifade edilirken diğer dikkat edilen öğrenci özellikleri hazırbulunuşluk düzeyi (f=10), öğrenme stilleri (f=5), ilgi alanları (f=1), beceri (f=1) ve cinsiyet (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğretmen *“Öncelikle yaşına dikkat ederim. Çünkü onların sıkılacağı veya kavrayamayacağı bir şey yapmanın anlamı olmadığını düşünüyorum.” (O8)* diyerek öğrenci yaşının dijital öğretim materyali hazırlarken önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri hazırbulunuşluk düzeylerinin de önemli olduğunu; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek olduğunu dijital öğretim materyali geliştirirken bu farkları da dikkate almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenme stillerine de önem verdiklerini ifade eden öğretmenler derslerde ses ve görüntü kullanılmasının önemli olduğunu söylemişlerdir. Derslerde sürekli kız öğrencilere hitap eden örnekler verilmesinin erkek öğrencilerin sıkılmasına neden olacağı görüşüyle cinsiyetin de dijital öğretim materyali geliştirirken dikkat edilmesi gereken öğrenci özellikleri arasında bulunduğu ifade edilmiştir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci özellikleri materyal geliştirme sürecinde benim için en önemli etkidir. Sonuçta materyali onların daha rahat öğrenmelerini sağlamak için geliştiriyoruz. Öğrencinin yaşı, hazırbulunuşluğu, öğrenme stilleri hatta ilgi alanları ve beceri bile bu açıdan önemlidir.” (O1)

“Sınıf bazlı düşünebiliriz. Mesela 1. sınıftaki çocukların dikkat sürelerini, yaşlarının önemli olduğunu düşünüyorum. Hazırbulunuşluk da bu anlamda önemli bir faktördür. Çocukların algı düzeyleri de önemlidir. Anasınıfına giden öğrencinin gitmeyen öğrenciye göre algılarının ve hazırbulunuşluk düzeyleri daha iyidir.” (O4)

“Öğrencilerin yaş gurubu özelliklerini iyi bildiğimiz ölçüde dijital materyalini de iyi bir düzeyde geliştirebiliriz. Yaş, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine dikkat ederim. 1. sınıf öğrencisi ise metin koymak yerine daha çok işitsel ve görsel öğelere yer veririm.” (O6)

“...Sonrasında yaptığım sunumun hitap edebilmesi için önceden bildikleri bilgileri de düşünmek gerekir. Hatırlatıcılar verilmeli. Sürekli kızlara hitap eden örnekler verilirse erkekler sıkılabilir o yüzden cinsiyet özelliği de önemlidir bence.” (08)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitim amaçlı farklı dijital uygulamaları kullanabilme açısından kendilerini ne kadar yeterli gördükleri sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre sunu uygulamalarını kullanabilme yeterliklerinde sekiz sınıf öğretmeni yüksek, altı sınıf öğretmeni orta ve bir sınıf öğretmeni düşük düzeyde yanıtını vermiştir; görsel içerik uygulamalarında yedi sınıf öğretmeni düşük, altı sınıf öğretmeni orta ve iki sınıf öğretmeni yüksek yanıtını vermiştir; ses içerikleri hazırlama uygulamalarında altı sınıf öğretmeni orta, beş sınıf öğretmeni düşük ve dört sınıf öğretmeni yüksek düzeyde yanıtını vermiştir; video içerikleri hazırlama uygulamalarında altı sınıf öğretmeni yüksek, beş sınıf öğretmeni orta ve dört sınıf öğretmeni de düşük yanıtını vermiştir; animasyon hazırlama uygulamalarında yedi sınıf öğretmeni orta, altı sınıf düşük ve iki sınıf öğretmeni ise yüksek yanıtını vermiştir; web sitesi hazırlama uygulamalarında 14 sınıf öğretmeni düşük ve bir sınıf öğretmeni orta düzey yanıtını vermiştir; artırılmış gerçeklik uygulamalarında 11 sınıf öğretmeni düşük ve dört sınıf öğretmeni orta düzeyde yanıtını vermiştir; dijital ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise sekiz sınıf öğretmeni orta, dört sınıf öğretmeni yüksek ve üç sınıf öğretmeni ise düşük yanıtını vermiştir. Bu görüşler sınıf öğretmenlerinin sunu uygulamaları ve video uygulamalarında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini; görsel içerik hazırlama uygulamaları, web sitesi hazırlama ve artırılmış gerçeklik uygulamalarında ise düşük düzeyde yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu uygulamalar dışında kalan ses içerikleri hazırlama uygulamaları, animasyon hazırlama uygulamaları ve dijital ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise kendilerini daha çok orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bir öğretmen *“Yüksek düzeyde. En çok kullandığımız program powerpoint.” (05)* diyerek daha çok powerpoint kullanarak sunu hazırladıklarından sunu programlarını kullanma yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bir sınıf öğretmeni *“Yüksek düzeyde. Sıkça kullandığım için yüksek düzeydeyim.” (07)* diyerek video hazırlama uygulamalarını sıkça kullandıklarından yüksek düzey yeterliğe sahip olduklarını ifade etmiştir. Görsel içerikleri hazırlama uygulamalarında ise bir öğretmen *“Genelde hazır olarak aldım kullandım bu süreçte. Kendim oluşturmadım. Düşük diyelim.” (03)* diyerek görsel içerikleri kendileri hazırlamadıkları ve hazır olanları kullandıkları için düşük düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ve web sitesi hazırlama uygulamalarında ise öğretmenler bu uygulamaları teknik bilgi gerektirdiği için pek kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen *“Daha önce hiç hazırlamadım daha çok teknik bilgi gerektirdiğini düşünüyorum. Bu konuda düşük düzey diyebilirim.” (04)* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ses içerikleri hazırlama programlarında ise bir sınıf öğretmeni *“Orta düzeyde. Kendimize yetecek kadar becerebiliyorum.” (04)* diyerek ses içerikleri hazırlama programlarını kullandıklarını fakat istenen düzeyde olmadıklarından orta düzey olarak ifade etmiştir. Dijital ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise bir öğretmen *“Orta düzeyde. Pandemi ile birlikte kullanmaya başladım ve bir yıllık süreçte kendimi bireysel olarak geliştirdim.” (02)* diyerek salgın şartlarından önce düşük seviyede olduklarını salgın ile birlikte dijital ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaya başladıklarını ve bireysel olarak kendilerini geliştirmeye başladıklarını ifade etmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada ölçek boyutlarından elde edilen puanlar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin hedef kitleye uygun dijital öğretim materyali geliştirme, dijital öğretim

materyali içeriğini oluşturma ve dijital öğretim materyali tasarlayabilme öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilirken eğitim amaçlı farklı dijital uygulamaları kullanabilme öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazınında bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Gökbulut, Keserci ve Akyüz'ün (2021) Karadeniz bölgesindeki okullarda görevli öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dijital öğretim materyali tasarlama öz-yeterlikleri orta düzeyde bulunmuş bu durumun sebebi olarak da öğretmenlerin daha çok hazır halde bulunan dijital öğretim materyallerini tercih etmeleri ve bunları yeterli görmeleri şeklinde vurgulamışlardır. Joebachio ve Akhyar (2018) ve Agung ve Akhyar (2018) yaptıkları çalışmalarda Endonezya'daki öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kocaoğlu (2013) Kayseri'de görev yapan lise öğretmenlerinin FATİH projesi teknolojilerinin kullanımına ilişkin öz-yeterliklerini orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Çitil (2019) ise Malatya ilinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algılarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bazı araştırma sonuçlarında da (İpek ve Acuner, 2011; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013) yine öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Selvi (2020) sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımı öz-yeterliklerini yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Manilla, Norden ve Pears (2018) yaptıkları çalışmada İsveç'teki öğretmenlerin dijital yeterliklerini yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazınındaki çalışmalar ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının hedef kitleye uygun dijital öğretim materyali geliştirme, dijital öğretim materyali içeriğini oluşturma ve dijital öğretim materyali tasarlayabilme boyutlarında istenilen düzeyde olduğu ve eğitim amaçlı dijital uygulamaları kullanabilme boyutunda ise istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğretmen görüşlerinde de sıkça ifade edildiği üzere dijital öğretim materyali geliştirme noktasında yeterli eğitimlerin alınmamış olması ve teknoloji kullanımı konusunda var olan ön yargılar bu sonuç üzerinde etkili olan faktörler olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini bireysel olarak geliştirmelerinin gerektiği ve öğretmenler arası yapılacak dijital öğretim materyali geliştirme konulu yarışmaların bu konudaki farkındalığı artıracığı önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmen görüşlerinden hareketle özellikle daha önce dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu ve Covid-19 salgını sürecinde dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerini artırdıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de nicel bulgularla paralel sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali içeriğini oluşturmada ve materyal tasarlama kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali içeriğini oluştururken en çok dikkat ettikleri faktör güncel bilgilerden oluşması iken diğer önemli faktörlerin doğru bilgilerden oluşması, önemli bilgilerden oluşması, başlık ve alt başlıkların dikkat çekici olması ve faydalanılan kaynaklara yer verilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital öğretim materyali tasarlarken ise en çok dikkat ettikleri faktörün renk uyumu olduğu sonucuna varılmış, diğer önemli faktörlerin uygun yazı boyutu ve tipi kullanımı, basit, sade ve anlaşılır olması, görüntü ve ses kalitesi, şekil-zemin ilişkisi, ekranı dengeli kullanma ve etkileşimi artıracak şekilde olması olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar alan yazınında yer alan çalışmalarda (Avcı, 2013; Kayabaşı, 2020; Yanpar-Yelken, 2017) belirtilen öğretim materyali hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar ile

uyumluluk göstermektedirler. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin dijital öğretim materyali içeriği oluştururken daha çok bilginin niteliğine dikkat ettikleri ve materyal tasarlama noktasında ise öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik faktörlerin ele alındığı söylenebilir. Öğretmenlerin içerik oluştururken bilginin sürekli değişen yapısını yakalamak adına bilginin güncel olmasını önemsedikleri ve konunun tamamını ele almak yerine anahtar bilgilerden oluşan kısa içerikler oluşturmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin kullanılan kaynakların belirtilmesi gerektiğini ifade etmeleri etik kaygı taşıdıklarını da göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla özellikle renk uyumuna dikkat ettikleri ve hedef kitlelerinin küçük yaş grubundan oluşması sebebiyle büyük yazı puntolarını kullandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler ise konunun anlaşılabilirliğini artırmak adına resim, yazı ve ses içeriklerini dengeli kullanmaya dikkat etmektedirler.

Yapılan görüşmelerde nicel verilerle uyumlu olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenci özelliklerine uygun dijital öğretim materyali geliştirme noktasında kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci özelliklerine uygun dijital öğretim materyali geliştirirken en çok dikkat ettikleri öğrenci özelliğinin yaş olduğu sonucu elde edilmiş, diğer önemli öğrenci özelliklerinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stilleri, beceri, ilgi alanları ve cinsiyet olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim materyallerinin öğretim süreçlerinde kullanılması doğrudan öğrenci özellikleri ile ilişkilidir. Bu nitelikler yaş, öğrenme gereksinimleri, öğrenme stilleri, bilgi ve beceri düzeyleri ve öğrenci sayıları olarak ifade edilebilir (Sever, 2017). Dolayısıyla görüşmelerde öğretmenlerin dijital materyal geliştirme sürecinde dikkat ettikleri öğrenci özellikleri ile alan yazınında belirtilen özellikler tutarlıdır. Sınıf öğretmenlerinin özellikle küçük yaş grupları ile çalışıyor olmalarından kaynaklı olarak yaş özelliğini ön plana çıkardıkları söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşlarının öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşündüklerinden materyal geliştirme sürecinde yaş etkeninin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farklarını da dikkate almanın materyalin etkililiğini artıracaklarını düşünmektedirler. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmek için ses, görüntü gibi özelliklerinde birlikte kullanılması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin vurguladıkları hazırbulunuşluk düzeyi, becerileri, ilgi alanları ve öğrenme stillerinin de yaş özelliği ile ilişkili oldukları söylenebilir.

Ölçekten elde edilen nicel bulgular sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz gördükleri boyutun eğitim amaçlı farklı dijital uygulamaları kullanma olduğunu göstermiştir. Yapılan görüşmelerde de bu sonucu destekleyen veriler elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim amaçlı farklı dijital uygulamaları kullanabilme yeterliklerine ait görüşlerinde sunu uygulamalarını ve video içerikleri uygulamalarını kullanabilme yeterliklerinin yüksek düzeyde; ses içerikleri hazırlama uygulamalarını, animasyon hazırlama uygulamalarını ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanabilme yeterliklerinin ise orta düzeyde; görsel içerik hazırlama uygulamaları, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve web sitesi hazırlama uygulamalarını kullanabilme yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Avcı, Kula ve Haşlaman (2019) öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları öğretim teknolojileri arasında en çok sunu uygulamaları, animasyonlar ve videolar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle sıkça kullanılan dijital uygulamalarda öğretmenlerin yeterliklerinin de yüksek seviyelerde olduğu ve daha çok teknik bilgi gerektiren uygulamalarda ise öğretmen yeterliklerinin düşük seviyede olduğu söylenebilir. Ölçek boyutları ile ilgili ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin hedef kitleye uygun dijital materyal geliştirme,

materyal tasarlama ve içerik geliştirme noktasındaki yüksek yeterliklerinin daha çok sunu ve video içerikleri uygulamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin diğer uygulamaları yeterince kullanmadıkları dolayısıyla bu noktada yeterliklerinin de düşük düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazını incelendiğinde Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital materyal tasarlama öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonucunu elde edilmiştir. Dolayısıyla gerek alan yazınındaki çalışmalar ve gerekse de mevcut araştırmanın sonucundan hareketle kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme konusunda benzer öz-yeterliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmaların dışında teknoloji ve bilgisayar öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılığın tespit edilmediği çalışmalar (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Çoklar ve Odabaşı 2009; Görgülü ve Küçükali, 2018; Özbek, 2020; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Ulucan ve Karabulut, 2012;) olduğu gibi erkek öğretmenler lehine farklılık tespit eden çalışmalar da (Doğan-Yılmaz, 2014; Güneş, 2019; Karataş, 2014; Kartal, Temelli ve Şahin, 2018; Selvi, 2020) bulunmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar dijital öğretim materyali geliştirme noktasında tutarlı araştırma sonuçlarının var olsa da teknoloji ve bilgisayar öz-yeterliklerinde farklı araştırma sonuçlarının olduğu söylenebilir.

Araştırmada mesleki deneyim yılı düşük olan sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazını incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021) yaptıkları çalışmada mesleki deneyim yılı düşük olan öğretmenlerin daha yüksek dijital öğretim materyali tasarlama öz-yeterlik algılarına sahip olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Akkaya ve Kapıdere (2021) tarafından yapılan çalışmada mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy, Karabay ve Aksoy'un (2021) yaptıkları çalışmada da 21-25 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerine göre daha düşük dijital okuryazarlık becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak mesleki deneyime bağlı olarak teknoloji kullanımı ve bilgisayar öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da (Burmabıyık, 2014; Özçiftçi ve Çakır, 2015) mevcuttur. Ayrıca Spiteri ve Chang-Rundgren (2017) yaptıkları çalışmada Malta'da görev yapan ilkökul öğretmenlerinin dijital yeterliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dijital yeterliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Alan yazınındaki çalışmalar ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle mesleki deneyim yılı düşük olan sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teknolojiyi benimsemiş ve öğretim süreçlerinde de teknoloji kullanımı konusunda daha istekli oldukları söylenebilir. Her ne kadar Malta'da yapılan çalışmada farklı bir sonuç elde edilmiş olsa da Türkiye'de yapılan çalışmaların sonuçlarının tutarlı olduğu ve genellikle mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin dijital materyal geliştirme, teknoloji okur-yazarlığı, dijital yeterlikler vb. konularda daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin teknoloji ile daha iç içe olmalarının ve hizmet öncesi eğitimde teknoloji ile ilgili daha fazla ders almalarının bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında eğitim düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle en yüksek yeterliklere sahip olan öğretmenlerin yüksek lisans – doktora mezunu olduğu bu öğretmenleri lisans mezunu öğretmenlerin takip ettiği ve en düşük yeterliğe sahip öğretmenlerinde ön lisans mezunu öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınında öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak teknoloji kullanımı ve bilgisayar öz-yeterliklerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşan çalışmalar (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Cin, 2018) mevcuttur. Bu sonuçlardan farklı olarak Özbek (2020) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu; eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin teknoloji kullanma yeterliklerinin ve öğretim süreçlerinde teknoloji destekli öğretim tekniklerini kullanma eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Yüksek lisans yapan bireylerin kendilerini geliştiren ve yeniliklere açık bireyler olması gibi etkenlerin bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından biri de bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayanlara göre dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin içerik oluşturabilme, materyal tasarlayabilme ve dijital uygulamaları kullanabilme faktörlerinde daha yüksek olduğudur. Alan yazınında Akkaya ve Kapıdere'nin (2021) yaptıkları çalışmada dijital konularda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin dijital materyal geliştirme öz-yeterliklerinin hizmet içi eğitim almayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görgülü ve Küçükali de (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknolojik liderlik öz-yeterliklerinin bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Selvi (2020) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanma öz-yeterlik düzeylerinin bu konuda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı sonucuna varmıştır. Alan yazınında bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak; Güneş (2019) yaptığı çalışmada FATİH projesi kapsamında verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin teknoloji standartlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan (2017) yaptıkları çalışmada FATİH projesi kapsamında verilen hizmet içi eğitimlerin teknoloji öz-yeterliklerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Bütün bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde her ne kadar FATİH projesi özelinde yapılan çalışmalarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olsa da çalışmaların çoğunluğunda hizmet içi eğitim alanın öğretmenlerin yeterliklerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle teknik bilgi gerektiren durumlarda uygulamalı eğitimlerle bu eksikliklerin giderilmesinin öz-yeterliklerin artmasında etkili olduğu söylenebilir. Her ne kadar hizmet içi eğitimler bu konuda anlamlı bir farklılık oluştursa da alan yazınında hizmet içi eğitimlerin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Dursun, Kırbaş ve Yüksel, 2015; Özkan ve Deniz, 2014; Vural ve Ceylan, 2014) mevcuttur. Mevcut araştırmada da öğretmenler görüşlerinde uygulama olanağı sağlayan ve alan uzmanları tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi ve uygulamalı olacak şekilde düzenlenmesi hizmet içi eğitimlerin etkililiğini artıracığı söylenebilir. Dijital materyal geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenler, çoğunlukla

hizmet içi eğitimler gönüllülük esasına dayalı olduğu için zaten hali hazırda bu konuda ilgili ve donanımlı kişilerden oluşmuş olabilir. Bu konuda ilgili kişiler hizmet içi eğitim aldığı için hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamalarının da yüksek çıkmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmada teknolojik gelişmeleri takip eden sınıf öğretmenlerinin dijital uygulamaları kullanabilme öz-yeterliklerinin teknolojik gelişmeleri takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alan yazını incelenmesinde dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerini teknolojik gelişmeleri takip etme değişkenine göre inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz (2004) yaptıkları çalışmada teknolojik gelişmeleri takip etmenin tüm dünyada hızla artan bilgi toplumları arasında yer almanın ön koşullarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yine ISTE'nin 21.yy öğretmen yeterliklerinde “dijital çağda çalışma ve öğrenme modelliği” başlığı altında bulunan “teknolojik araç kullanım bilgisini, yeni teknolojilere ve yeni durumlara doğru ve etkili biçimde transfer etme” aynı şekilde “araştırmayı ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla dijital araçları kullanarak bilgi kaynaklarına ulaşma, bunları değerlendirme ve kaynakları kullanmada destekleyici ve öncü rol oynama” yeterliklerinden (Ceylan, 2017) yola çıkarak öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmesi hem mesleki gelişimlerinin gereği hem de öğrencilerine rol model olmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla teknolojik gelişmeleri takip etmenin dijital uygulamaları kullanabilme öz-yeterlik düzeyini artırdığı ve teknolojik gelişmeleri takip etme durumlarının dijital uygulamaların güncel halini kullanabilme için gereken yeterliklere sahip olma düzeyini de artırdığı söylenebilir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin daha çok sunu uygulamalarında yüksek yeterliklere sahip olduğu diğer dijital uygulamalarda düşük yeterliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu sebeple sunu uygulamaları dışında kalan uygulamaların gerektirdiği yeterliklerin artırılması için teknolojik gelişmeleri takip etmenin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yapılan görüşmelerde derslerinde genellikle hazır materyaller kullandıklarını salgın süreci ile birlikte kendilerinin de dijital öğretim materyali geliştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler artırılmış gerçeklik uygulamaları, web sitesi hazırlama ve görsel içerik hazırlama uygulamalarında düşük düzeyde yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktalardan hareketle öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirmenin önemini kavrayabilmeleri için öğretmenler arası dijital öğretim materyali geliştirme etkinlikleri düzenlenebilir ve öğretmenlerin eksik oldukları dijital uygulamalar (artırılmış gerçeklik uygulamaları, web sitesi hazırlama uygulamaları vb.) için belirli zaman aralıklarında tekrarlanmak üzere uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri, mesleki deneyimi düşük olanlar ve eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenler ile eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlere yönelik özel eğitimler tasarlanabilir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin teknolojik gelişmeleri takip etme değişkenine göre teknolojik gelişmeleri takip edenler lehine dijital uygulamaları kullanabilme boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmeleri için

okulda bu konuda yayınların bulundurulması ve öğretmenlere yönelik alan uzmanları tarafından son teknolojik gelişmelerin sunulacağı seminer ve çalışmaların yapılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın ve Etik Kurul Başkanlığı'ndan 25.03.2021 tarih ve 2020/05-35 sayılı izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Agung, L., ve Akhyar, M. (2018). Teachers' perception on the development of local history digital teaching material in Surakarta. *In International Conference on Teacher Training and Education 2018 (ICTTE 2018) (pp. 35-39)*. Atlantis Press.
- Akkaya, S. ve Kapıdere, M. (2021). How do digital games utilization levels predict a teacher's digital material development self-efficacy?. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 13(2)*, 322-335.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim, 14(2)*, 859-894. DOI: 10.18094/josc.871290
- Avcı, U. (2013). Öğretim ortamları ve materyal tasarımı. M. Sarıtaş (ed.) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 37-53). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76193> Erişim Tarihi: 10.01.2021
- Avcı, Ü., Kula, A. ve Haşlamam, T. (2019). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine entegre etmek istedikleri teknolojilere ilişkin görüşleri. *Acta Infologica, 3(1)*, 13-21.
- Balci, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. [Adobe Dijital Editions]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=63016>
- BECTA. (2010). *School use of learning platforms and associated technologies*. Erişim Adresi: https://dera.ioe.ac.uk/1485/1/becta_2010_useoflearningplatforms_report.pdf Erişim Tarihi: 05.01.2021
- Bilgiç, G.H., Duman, D. ve Seferoğlu, S.S. (2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. Akademik Bilişim Konferansı. İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat 2011.
- Burdina, M. G., Krapotkina, I. E., & Nasyrova, L. G. (2019). Distance learning in elementary school classrooms: An emerging framework for contemporary practice. *International Journal of Instruction, 12(1)*, 1-16
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79749> Erişim Tarihi: 08.02.2021
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79750> Erişim Tarihi: 08.02.2021
- Ceylan, B. (2017). Bilgi ve iletişim teknolojileri ve öğretmen. S.Z. Genç (Ed.). *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması* içinde (s. 107-121). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=19567> Erişim Tarihi: 05.01.2021
- Cin, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeylerinin incelenmesi- Mersin ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çetin, Ö., Çakiroğlu, M., Bayılmış, C., ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çitil, S. (2019). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin kaygı düzeyi ile bilgisayar öz yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Çoklar, N., A., ve Odabaşı, F., H. (2009). Educational technology standards scale (ETSS) a study of reliability and validity for Turkish preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(4), 135-142.
- Doğan-Yılmaz, G. (2014). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz-yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dursun, A., Kırbuş, İ., ve Yüksel, M. E. (2015). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi ve proje üzerine bir değerlendirme. *Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul*.
- Gallardo-Echenique, E. E., de Oliveira, J. M., Marqués-Molias, L., Esteve-Mon, F., Wang, Y., & Baker, R. (2015). Digital competence in the knowledge society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1).
- Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 11-24.
- Görgülü, D. ve Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-12.
- Güneş, M. G. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliliklerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Helsper, E. ve Eynon, R. (2009). Digital Natives: Where Is The Evidence?. *British Educational Research Journal*. 1-18.
- İpek, C. ve Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(2), 23-40.
- Joebachio, H., & Akhyar, M. (2018). Teachers' perception on digital teaching material development in social science education. *Journal of Turkish Science Education*, 15(Special), 13-21.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kabakçı Yurdakul, I. ve Odabaşı, F. H., (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.). *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 39-70). Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18530> Erişim Tarihi: 15.02.2021
- Kabaran, G. G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Kalelioğlu, F. (2015). Temel kavramlar. E. Cabı (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 2-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=19057> Erişim Tarihi: 08.01.2021
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kayabaşı, Y. (2020). Öğretim materyallerinin seçimi ve tasarlanması. M.A. Özerbaş (Ed.). *Öğretim Teknolojileri* içinde (s. 3-39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=48241> Erişim Tarihi: 10.02.2021
- Kocaoğlu, B. Ü. (2013). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlilik inançları: Kayseri ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018, August). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In *Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 78-85).
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf Erişim Tarihi: 11.01.2021
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim Adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> Erişim Tarihi: 11.01.2021
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev: A. Ersoy ve S. Akbaba Altun). Ankara: Pegem Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=77079>
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Som Vural, S. ve Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 2(2014), 65-78.
- Özbek, Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri*. Pamukkale Üniversitesi: Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özkan, A., ve Deniz, D. (2014). Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin FATİH Projesi'ne ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 161-175.
- Öztürk, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin derslerinde dijital içeriklerden yararlanma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Selvi, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi: Fatih Projesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

- Sever, R. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18787> Erişim Tarihi: 18.02.2021
- Sevindik, T. (2016). Bilgisayar ortamında materyal tasarımı. K. Selvi (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s.128-163). Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18452> Erişim Tarihi: 16.01.2021
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199.
- Spiteri, M., & Chang-Rundgren, S. N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521-534.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 165-174.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü dalga: Bir fütürist ekonomi analizi klasiği*. (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Erdem, A., T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=72426> Erişim Tarihi: 11.01.2021
- Ulucan, H., ve Karabulut, E. O. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 243-248.
- Vural, A. R., ve Ceylan, V. K. (2014). *Fatih projesi eğitimde teknoloji kullanım kursunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. INETTR'1419Türkiye'de İnternet Konferansı. İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Yanpar-Yelken, T. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18413> Erişim Tarihi: 08.03.2021

İletişim

Uzman Öğretmen Engin ERBENZER eerbenzer@yahoo.com

Doç. Dr. Mecit ASLAN mecitaslan@yyu.edu.tr

Investigation of Early Childhood Number Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder in the Context of Number Sense

Muhammed Celal URAS, Ağrı İbrahim Çeçen University, ORCID ID: 0000-0003-3994-8723

Yasin SOYLU, Atatürk University, ORCID ID: 0000-0003-0906-4994

Derya KARAKUŞ, Atatürk University, ORCID ID: 0000-0002-9166-670X

Abstract

The aim of the study is to investigate the number skills of preschool children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood in relation to number sense. Number skills that begin to develop in early childhood are predictors of future mathematical skills. Therefore, the development of number skills in children with ASD is important for the implementation of effective interventions. This study is a non-experimental descriptive study. Participants were preschool children with ASD attending a special education kindergarten in a province in the Eastern Anatolian region. The TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability-Third Edition) was used to determine the number skills of preschool children with ASD. The raw score, age equivalence, level equivalence, percentage, and mathematics ability score in the assessment guide of TEMA-3 were calculated. The results revealed that the participants had different levels of mathematical and numerical skills and that each of them had strengths and weaknesses. In particular, it was observed that the mathematical performance of the children with severe ASD was very low. Early intervention programmes, concrete materials, and individualised teaching were recommended to improve the numeracy skills of preschool children with ASD. Family involvement and cooperation are also important. The findings of this study make an important contribution to supporting inclusive approaches to education by raising public awareness. The proposed strategies aim to unlock the mathematical potential of preschool children with ASD and increase their achievement.

Keywords: autism spectrum disorder, number sense, preschool, number skills



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 50-70
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1371530

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
05.10.2023

[Accepted](#)
24.01.2024

Suggested Citation

Uras, M.C., Soyulu, Y., Karakuş, D. (2024). Investigation of early childhood number skills of preschool children with autism spectrum disorder in the context of number sense. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 50-70. DOI: 10.17679/inuefd.1371530

The summary of this study was presented as an oral presentation at the 1st International Congress of Mathematics Learning Difficulties held on November 13-15, 2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Number sense is defined as the sense of making logical predictions about different ways of using numbers, being aware of arithmetic errors, determining the most efficient ways of calculation, and discovering number patterns (Şengül, 2013). Van de Walle et al. (2013) indicated that number sense is a way of "thinking flexibly and intuitively with numbers" and that students gradually develop flexible thinking as they work with numbers. Number sense development in children starts from early childhood. It is also among the goals of preschool and primary school curricula (Burns, 2015). Preschool children with ASD should have a strong number sense to cope with some of the potential difficulties they may face when learning mathematics (Jitendra et al., 2021).

Purpose

The aim of this study is to investigate the early childhood number skills of preschool children with ASD in the context of number sense. In this way, the number skills of preschool children with ASD can be determined and the relationship with number sense can be explained. It is considered important to identify the weaknesses in number sense and to develop practices to improve the number skills.

Method

This study is descriptive non-experimental research. The participants of the study consisted of preschool children with ASD between the ages of 36-72 months attending a special education kindergarten in a province located in the Eastern Anatolia Region. Participants were determined by the criterion sampling method, which is one of the non-random sampling methods. TEMA-3 developed by Ginsburg and Baroody (2003) was used to measure the early childhood number skills of preschool children with ASD. The raw score, age equivalence, level equivalence, percentage, and mathematics ability score in the assessment guide of TEMA-3 were calculated.

Findings

Preschool children with ASD perform at different levels. There were differences between participants in maths ability scores, age, and level equivalence. For example, P1 had the highest performance with a maths ability score equivalent to grade 1. P2 performed at the kindergarten level but below his age level. P3 performed at the pre-kindergarten level, well below his age level. The number skills of the participants also differed. P1 was successful in number recognition, counting, and ordering, while P2 was successful only in number recognition and counting. P3 had difficulties with all skills. All participants had difficulties in comparison, addition, and subtraction.

Discussion & Conclusion

This study provides important insights into the early number skills and number sense of preschool children with ASD. The results show that there are differences in the mathematical performance of preschool children with ASD. These findings highlight the importance of individualised and early intervention programmes for mathematics education (Schnepel & Aunio, 2022). In line with the literature, the results show that each child has strengths and weaknesses (Root et al., 2019; Siregar et al., 2020; Titeca et al., 2015). In particular, children with severe ASD perform very poorly in mathematics. Early intervention programmes, concrete materials, individualised instruction, family involvement, and collaboration have been suggested to improve the maths skills of preschool children with ASD. The findings may help to promote inclusive approaches to education by raising public awareness. Recommendations were made

to reveal the mathematical potential of preschool children with ASD and to increase their success.

Okul Öncesi Dönemdeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Sayı Becerilerinin Sayı Hissi Bağlamında İncelenmesi

Muhammed Celal URAS, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3994-8723

Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0906-4994

Derya KARAKUŞ, Atatürk Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9166-670X

Öz

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan okul öncesi dönemdeki çocukların erken çocukluk dönemindeki sayı becerilerini sayı hissi bağlamında incelemektir. Erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan sayısal beceriler, gelecekteki matematiksel beceriler için temel niteliğindedir. Bu nedenle OSB'li çocuklarda sayı becerilerinin gelişimi etkili müdahalelerin uygulanması açısından önemlidir. Bu çalışmada deneysel olmayan betimsel desen kullanılmıştır. Katılımcılar Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin özel eğitim uygulama anaokulunda eğitimine devam eden okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklardan oluşmaktadır. Okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların sahip oldukları sayı becerilerinin tespiti için TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability-Third Edition) kullanılmıştır. Çocukların testteki sorulara verdikleri yanıtlara göre TEMA-3 'ün değerlendirme esaslarında kullanılan ham puan, yaş denkliği, düzey denkliği, yüzde, matematik yetenek puanı hesaplanmıştır. Bu değerlendirme sürecinde nicel betimsel analiz kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların sayısal becerilere farklı düzeylerde sahip olduğunu ve her birinin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ağır düzeyde OSB tanısına sahip olan katılımcının performansının çok düşük olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların sayısal becerilerini geliştirmek için erken müdahale programları, somut materyaller ve bireyselleştirilmiş öğretim faydalı olabilir. Ayrıca ailelerin katılımı ve iş birliği de önemlidir. Bu çalışmanın bulguları, toplumsal farkındalığı artırarak eğitimde kapsayıcı yaklaşımları desteklemeye yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Önerilen stratejiler, OSB'li çocukların matematik potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve başarılarını artırmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, sayı hissi, okul öncesi dönemi, sayı becerileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 50-70
DOI
10.17679/inuefd.1371530

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
05.10.2023

Kabul Tarihi
24.01.2024

Önerilen Atıf

Uras, M.C., Soyulu, Y., Karakuş, D. (2024). Okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların erken çocukluk dönemi sayı becerilerinin sayı hissi bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 50-70. DOI: 10.17679/inuefd.1371530

Bu çalışmanın özeti 13-15 Kasım 2023 tarihlerinde düzenlenen I. Uluslararası Matematik Öğrenme Güçlüğü Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Okul Öncesi Dönemdeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Sayı Becerilerinin Sayı Hissi Bağlamında İncelenmesi

1. Giriş

Sayı hissini ortaya çıkışı tam olarak bilinmemekle birlikte 1990'lı yılların sonuna doğru ortaya çıktığı sanılmaktadır. İlk olarak bir çocuğun sayıların ne anlama geldiği duygusunu edinme ile zihinsel matematik ve karşılaştırmalar yapma becerisine atıfta bulunan bir yapı olarak tanımlanmıştır (Gersten ve Chard, 1999). NCTM tarafından ise sayıların çeşitli anlamlarından çıkarılan sayılarla ilgili bir sezgi olarak tanımlanmıştır (Lock ve Gurganus, 2004). Sayı hissi en genel tanımı ile sayıların farklı kullanım şekilleriyle ilgili mantıklı tahminlerde bulunma, aritmetiksel hataların farkında olma, en etkili hesaplama yollarını belirleme ve sayı örüntülerini keşfetme hissidir (Şengül, 2013). Bu hissin erken çocukluk döneminden başlayarak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde düzeye uygun bir şekilde gelişmesi beklenir. Çoğu çocuk bu kavramsal yapıyı resmi olarak eğitime başladığı ilk kademe olan okul öncesine başlamadan önce ebeveynleri ve çevreyle olan etkileşimleri yoluyla gayri resmi olarak edinir. Örneğin sayı hissi gelişmiş bir çocuk sekizin hem üç hem de beşten büyük olduğunu farkına varabilir. Buna karşın sayı hissi az gelişmiş bir çocuk bu üç sayı arasında büyüklük ilişkisini kurmakta güçlük yaşayabilir (Burns, 2015; Clements ve Sarama, 2014).

Sayı hissi iyi olan öğrenciler, niceliklerin gerçek dünyası ile sayıların ve sayısal ifadelerin matematiksel dünyası arasında bağ kurabilirler. Sayısal işlemleri gerçekleştirebilmek için kendi yollarını oluşturabilirler. Aslında bu durum sayı hissini öğrenciye esneklik kazandırdığının bir göstergesidir. Sayı becerilerindeki esneklik, sayı hissini başka bir tanımında vurgu yapılan bir durumdur. Sayı hissini "sayılarla esnek sezgisel düşünme" olduğunu söyleyen Van de Walle vd. (2013) öğrencilerin sayılarla çalıştıkça, düşünmede kademeli olarak esnekliklerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bu esnekliğe bağlı olarak aynı sayıyı birden çok şekilde temsil edebilirler. Farklı temsiller sayıların büyüklüğünü kıyaslamada avantaj sağlamanın yanı sıra sayı modellerini tanımaya da olanak sağlar. Son olarak herhangi bir kesin hesaplama yapmadan sayısal bir problemin veya ifadenin genel özellikleri hakkında mantıklı bir şekilde düşünebilir veya tahminde bulunabilirler. Bunların gerçekleşmesi elbette yüksek düzeyde sayı hissini varlığıyla açıklanabilir. Bunun içinde sayı hissi bileşenlerine ait becerilerin kazanılmış olması ön koşuldur.

1.1. Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi ve Sayı Hissi

Eğitim hayatına yeni başlamış tüm çocukların sayı hislerini geliştirmek erken çocukluk döneminden itibaren başlayıp okul öncesi ve ilkokul döneminde de devam eden ve bu kademelerdeki öğretim programlarının amaçladığı matematiksel hedeflerdendir (Burns, 2015). Sayı ve temel aritmetik becerileriyle birlikte gelişmesi beklenen sayı hissi matematik öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu temelin oluşması sayıları sadece görsel temsiller şeklinde algılamak yerine sayı kavramını içselleştirip anlamlandırma ile mümkündür. Yüksek düzeyde sayı hissi becerilerine sahip olan öğrenciler sayılarla esnek düşünebilir, problemleri çözmek için sayıları kullanabilir ve akıl yürütebilir veya cevapları mantık çerçevesinde değerlendirebilir, sayıları nesnelere eşleştirebilir ve çeşitli açılardan karşılaştırmalar yapabilirler. Elbette ki bu becerilerin gelişmesi sayı hissini de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Buna karşılık sayı hissi zayıf olan öğrenciler genellikle işlemsel prosedürleri takip etme eğilimindedirler (Burns, 2015). Bu öğrencilerin esnek düşünme, akıl yürütme ve değerlendirme becerileri zayıf olduğu için karşılaştıkları yeni durumlara yönelik sınırlı bir hareket alanları vardır. Bu zayıflık düşük

matematik başarısına sebep olmaktadır (Devlin vd., 2022; Jordan vd., 2007; MacDonald ve Carmichael, 2016; Marcelino vd., 2017). İlkokul yıllarından başlayıp lise yıllarında da öğrencilerin karşılaştığı matematiksel zorlukların sayı becerilerinin eksikliği veya sayı kavramının zayıf bir şekilde anlaşılmasıyla bağlantılı olabileceği konusunda kanıt niteliğinde araştırmalar mevcuttur (Jordan vd., 2009; Siegler vd., 2012). Erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlanan sayı hissi matematikteki başarıyı sözel, mekansal veya hafıza becerileri gibi diğer biliş ölçütlerinden daha fazla öngörmektedir (Watts vd., 2014). National Research Council (2009)'ın erken çocukluk matematiği komitesi, erken çocukluk için matematik deneyimlerinin odak noktasının sayı kavramı ve becerileri olması gerektiğini ifade etmiştir. Sayı hissi zamanla ve sayısal olarak akıl yürütmenin gerektiği deneyimlerle gelişir. Bu gelişim sürecinde dikkat edilmesi gereken belki de en önemli durum ise sınıfta öğretmenlerin öğrencilere sayısal olarak akıl yürütmeleri, başkalarıyla fikirleri hakkında konuşmaları ve sayılar hakkında farklı düşünme biçimlerini görmeleri için birçok fırsat sağlamalarıdır. Bunun için öğretmenlerin çocukların matematiği nasıl öğrendikleri hakkındaki bilinenlerden yararlanmaları gerekir.

Tüm kademe ve yaş gruplarındaki matematik eğitiminde çocuklardan beklenen matematiksel kavramları öğrenmeleri ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri görmeleridir. Esasında matematiksel kavramlar ve ilişkiler, insanların kavramlarla ilgili anlam oluşturma süreci yoluyla öğrendikleri soyut fikirlerdir (Clements ve Sarama, 2014). Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Matematik öğretim sürecinde çocukların genellikle sembolik olarak ifade edilen ve tümüyle düzen içinde olan bu disiplini öğrenmeleri beklenir. Bu süreçte aritmetik işlemleri gerçekleştirmek için sembolleri kullanmayı ve ifade etmeyi elbette ki öğrenebilirler. Buna karşın aritmetiksel prosedürlerde uzmanlaşmak çocukların sembolik gösterimlerin temsil ettiği kavramları gerçekten anladıklarının yeterli bir göstergesi değildir. Bundan dolayı matematik öğrenirken çocukların matematiksel ilişkileri kendi zihinlerinde oluşturarak kavramsal düzeyde anlamayı gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğretim sürecinde çocukların matematiksel fikirlerle doğrudan ve somut etkileşime geçmesini sağlamalıdır (Witzel vd., 2012). Çünkü bir çocuğun zihni ve gerçek dünyadaki matematikle ilgili somut deneyimler arasında bir etkileşimin olması gerekmektedir. Etkileşimlerin gerçekleşmesinin somut deneyimlere bağlı olması matematik öğretiminde kullanılan materyalleri ön plana çıkarmaktadır. Materyaller, öğrencilerin soyut fikirleri anlamalarına yardımcı olması için matematik eğitiminde sıklıkla kullanılan araçlardır. -Ayrıca çocuklara etkileşimde bulunabilecekleri, soyut sembolik temsiller oluşturabileceği ve zihinsel modeller kurmalarına yardımcı olan fiziksel şartları sağlar. Bu şekilde fikirleri test etme ve doğrulama yolları sağlamış olur. Örneğin, küçük çocuklar çift ve tek sayıları öğrenirken bu sayılar arasında ayırım yapabilmeleri için materyaller kullanılabilir. Çocuklar bir avuç dolusu nesneyi alıp nesnelerin iki eşit gruba ayrılıp ayrılamayacağını görerek tek ve çift sayılar arasındaki farkı keşfedebilirler (Burns, 2015). Bir miktar çokluğu gruplar veya satırlar halinde eşleştirmek, çocukların daha sonra soyut fikre çevirebilecekleri zihinsel modeller oluşturmalarına yardımcı olur. Bu şekilde öğrenmek hem doğal hem de ileride öğrenilecek kavramların temelini oluşturmaya yardımcı olacaktır. Örneğin çocuklar çift olan sayıları düzenleyip incelediklerinde sayısal örüntü (2, 4, 6, 8, 10 vb.) keşfedebilirler (Stramel, 2021). Böylece materyaller çocukların matematiksel kavramları pekiştirmeleri ve anlayışlarını genişletmede ihtiyaç duyulan desteği sağlayabilir.

1.2. Okul Öncesi Dönemde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sayı Hissi

OSB geçtiğimiz yıllara göre önemi artan ve farklı alanlardaki araştırmacılar tarafından - özellikle eğitimciler tarafından- daha fazla ilgi gören bir durumdur (Aydın ve Tekin-İftar, 2020). Temel akademik becerilerden okuma, yazma, sayma gibi becerilerin kazanılması için eğitim öğretim faaliyetlerinin erken çocukluk döneminden başlayarak gerçekleştirilmesi bu bozukluğun olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesi için büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda son zamanlarda okul öncesi dönemdeki matematik öğretimine büyük önem verilmektedir (Aagten-Murphy vd., 2015).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar matematiksel becerileri kazanma ve geliştirme yeteneğine sahiptirler. Bu becerileri kazanmak için gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinde çocuğun yoğun bir şekilde matematiksel düşünme aktiviteleri ile meşgul olması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde matematiksel düşünme aktivitelerinin sonuç hedefi olan sayı hissi ile ilgili beceriler, bu dönemdeki matematik öğretiminin odak noktasıdır (Hiniker vd., 2016). Çocuklarda sayı hissini temel bileşenlerinin sayıları sözel olarak ifade etme, nesnelere sayma, ritmik sayma, birebir eşlemeyi kavrama, daha az- daha çok olanı belirleme, büyüklüklerine göre sayıları sıralama, nesne ekleme-çıkartma toplama (birleştirme) ve çıkarma (ayırıştırma) işlemleri yapma olduğu belirtilmiştir (Ingelin vd., 2023; Whitacre vd., 2020). Bu bileşenler hem tipik gelişim gösteren hem de özel eğitime ihtiyacı olan-OSB gibi- okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygulanan öğretim programlarında ortak olarak yer almaktadır (MEB, 2013, 2018). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yönelik hazırlanan öğretim programında bilişsel gelişim alanı matematik alt gelişim alanında çocukların okul öncesi dönemde matematik ile ilgili kavram ve becerileri kazanması hedeflenmektedir. Bu hedefler arasında sayılar, sayılar arası ilişkiler, işlemler, örüntüler, ölçme ve geometri ile ilgili kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla bu alt alanın odak noktalarından biri de sayılardır. Bu kapsamdaki kazanımların ise sayı hissini oluşmasına katkıda bulunacak şekilde hazırlanması yine öğretim programında ifade edilmektedir. Bunun için özellikle OSB'li çocukların okul öncesi dönemde aldıkları eğitimin sayı hissine ne derece katkı sağladığı oldukça önemli bir husustur. Çünkü okul öncesi dönemde oluşmaya başlayan sayı hissi çocukların gelecekteki matematik performanslarını yordayan en önemli etkenlerdendir (Devlin vd., 2022; Marcelino vd., 2017). Bu durum sayı hissi ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koyan hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmalara da konu olmuştur (Çekirdekci vd., 2016; Nguyen vd., 2016). Ayrıca sayı hissini matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu belirten çalışmalarda mevcuttur (Jordan vd., 2010; Jordan vd., 2007).

Sayı hissiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde matematik becerilerine sahip olabileceği görülmektedir (Titeca vd., 2014). Bunun yanısıra Wang vd. (2022) okul öncesi dönemdeki OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların matematik başarılarını yordayan değişkenleri inceledikleri çalışmada ise OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük bir performansla sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Li vd. (2023) okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre yaklaşık sayı karşılaştırma görevi (nokta karşılaştırma) ile büyüklük gösterimi becerilerinde daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Literatürde çelişkili sonuçlar olsa da son yıllarda yapılan çalışmaların hedef kitlenin sayısal becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ingelin vd. (2023) yaşları 52-59 ay arasında olan 3 OSB'li çocuğa boyut (kavramsal ve algısal), büyüklük ayrımı, sayı korunumu ve birebir eşleme

becerilerinin öğretiminde “Number Talks” yönteminin uyarlanmış bir versiyonunu kullanmış ve sayı hissinin geliştiğini gözlemlemişlerdir. Root vd. (2020) okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara hikaye tabanlı matematik dersleri aracılığıyla kümeleri karşılaştırmayı, örüntüleri tanımlamayı ve bunlarla çalışmayı, standart ve standart olmayan ölçüm ve takvim becerilerini kullanmayı öğretmişlerdir. Yapılan müdahale ile erken çocukluk dönemi sayı hissi arasında işlevsel bir ilişki olduğunu ve öğretim sona erdikten sonra da çocukların kazandıkları becerileri genelledebildiğini belirtmişlerdir. Elmonayer (2017) okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sayıları tanıma, sayma, sıralılık, karşılaştırma ve hesaplama becerilerini geliştirmede çoklu görsel temsil kullanarak sayı hislerinin geliştiğini öğretim sona erdikten sonra da çocukların kazandıkları becerileri koruduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar sayı hissinin gelişiminde temel sayı becerilerinin önemli rol oynadığını göstermektedir. Ancak OSB’li çocukların sayı hissini geliştirmek için birtakım müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Müdahale programlarını gerçekleştirmek zor olsa da OSB’li birçok çocuk matematikte beklenen seviyenin altında kaldığı için sayı hissini geliştirmek önemlidir. Ayrıca OSB’li çocuklara ilkokula başlamadan önce sayı hissinde güçlü bir temel sağlamak, gelecekte matematikte karşılaşılabilecekleri bazı zorlukları potansiyel olarak en aza indirebilir (Jitendra vd., 2021).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların erken çocukluk dönemi sayı becerilerinin sayı hissi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sahip olduğu sayı becerilerini belirleyip bu becerilerin sayı hissi ile olan ilişkisini açıklamak hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

Okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sahip oldukları sayı becerileri nelerdir?

Okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sahip oldukları sayı becerileri ile sayı hisleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

OSB günümüzde çokça karşılaşılan nörolojik bir bozukluk olmanın yanısıra OSB’li çocuklarda farklı derecelerde öğrenme güçlüğü ve zekâ geriliği görülebilir. Bu durum hiç şüphesiz OSB’li bireylerin eğitim öğretim hayatlarının özelleştirilmesini gerektirir. Bundan dolayı OSB tanısının erken dönemde konulması OSB’li çocukların eğitim öğretim hayatları için oldukça önemlidir.

OSB’li çocukların eğitimi günümüzde hem diğer disiplinlerdeki araştırmacıların hem de matematik eğitimi araştırmacılarının ilgisini yoğun bir şekilde çekmektedir. Matematik eğitimcilerinin bu yoğun ilgisinin OSB’li çocukların özellikle sayı becerilerini edinme ve problem çözme ile ilgili araştırmalar üzerine odaklandığı görülmektedir (Aagten- Murphy vd., 2015; Bae, 2017; Hiniker vd., 2016; Root ve Browder, 2019). Bu odak noktalarından sayı becerileri OSB’li çocukların OSB tanısı konulduktan sonra matematik eğitimine başladığı andan itibaren ilk karşılaştığı durumdur. OSB’li çocuklara matematik öğretimini konu edinen çok sayıda çalışma olmasına karşın okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sayı hissine odaklanan çok az sayıda çalışma vardır (Kamaruzaman vd., 2016; Shumway, 2016; Tzanakaki vd., 2014). Bu çalışmalar ise sayıları tanıma, ezbere sayma, sayıları eşleme, örüntü oluşturma gibi çeşitli sayı becerilerine yöneliktir. İncelenen bu becerilerle birlikte diğer sayı becerilerinin bütünü ise sayı hissinin

bileşenlerini oluşturmaktadır.

Sayı hissi ile matematik başarısı arasında ilkökul yıllarından itibaren anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin sayı hislerinin farklı düzeylerde olduğu bilinen bir gerçektir (Olkun vd., 2017). Benzer şekilde matematik başarıları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre sayı hissi yönünden daha üst düzeyde oldukları da yine çalışmaların ulaştığı sonuçlardandır (Devlin, 2021). Bu sonuçlar göz önüne alındığında OSB’li çocukların matematik performanslarının sahip oldukları sayı hissinden doğrudan etkilendiğini söylemek mümkündür. Sayı hissi ve matematik başarısı arasındaki bu ilişkinin bilinmesine karşın okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sahip oldukları sayı becerilerinin sayı hissine katkısının belirlenmemesi alan yazında bir eksiklik olarak görülmektedir. Buna ek olarak ülkemizde de okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara yönelik sayı becerileri ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmemesi ve sayı becerilerindeki mevcut durumlarını betimlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bunun için OSB’li çocukların okul öncesi dönemde aldıkları eğitim neticesinde oluşan sayı hissini gelecekteki matematik performanslarını tahmin etmede kullanılabilmesinin yanı sıra gerekli durumlarda sayı hissini artırıcı müdahalelerde bulunmak için edindikleri sayı becerilerinin sayı hissine katkısı belirlenmelidir. Bu katkının belirlenmesiyle sayı becerilerinin sayı hissini kazanmadaki rolünün açıklanması ve gelecekteki matematik performanslarını tahmin etmede sayı becerilerin önemini ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulaşılabilecek sonuçlar, sayı hissi zayıf olan okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sayı becerilerindeki eksikliklerin giderilmesine yönelik faydalı bilgiler sağlayabilir. Bu çalışma sayı hissindeki zayıflıkların tespiti ve buna ek olarak bu zayıflığa sebep olan sayı becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları OSB’li çocukların eğitim süreçlerinin en önemli aktörlerinden biri olan özel eğitim öğretmenlerine de OSB’li çocukların sahip oldukları sayı hissini geliştirmelerinde sayı becerilerinin önemini farketmelerine olanak tanıyacaktır.

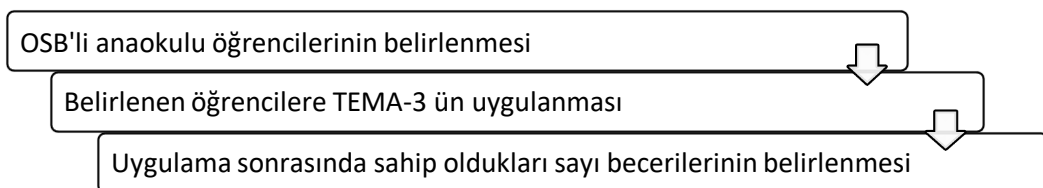
2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model tercih edilmiştir. Betimsel model araştırmaya konu olan bir grubun, olayın sahip olduğu özellikleri doğal koşullar altında incelemek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2023). Bu araştırmada da okul öncesi dönemdeki OSB’li çocukların sahip oldukları sayı becerilerini belirlemek için betimsel model kullanılmıştır. Araştırma deseni doğrultusunda izlenen adımlar Şekil 1’ de özetlenmiştir.

Şekil 1

Betimsel Model Doğrultusunda İzlenen Adımlar



2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir ilin özel eğitim uygulama anaokulunda eğitimine devam eden OSB’li çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcıları belirlemek için

seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 36-78 ay aralığındaki okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklardan katılımcıları belirlemek için izlenen adımlar Şekil 2' de sunulmuştur.

Şekil 2

Katılımcıları Belirleme Aşamaları

1. aşama	<ul style="list-style-type: none"> Özel eğitim uygulama anaokulunda öğrenim gören 36-78 ay aralığındaki OSB'li çocukların tespit edilmesi
2. aşama	<ul style="list-style-type: none"> Devamsızlık yapanların çıkarılması
3. aşama	<ul style="list-style-type: none"> Temel konuşma becerilerinesahip olanların seçilmesi
4. aşama	<ul style="list-style-type: none"> TEMA-3'ün uygulanması için ebeveyn izni olan çocukların araştırmaya dahil edilmesi

Bu adımlar doğrultusunda ilk olarak özel eğitim anaokulunda öğrenim gören OSB'li 15 çocuk tespit edilmiştir. 15 çocuğun engel düzeyleri, sahip oldukları diğer engeller ve bozukluklarla birlikte akademik durumları hakkında öğretmenler ve okul idarecilerden bilgiler alınmıştır. Bu bilgiler dahilinde devamsızlık yapan, dil ve konuşma bozukluğuna sahip toplam 12 çocuk kapsam dışı bırakılmıştır. Kalan 3 çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların isimleri yerine K1, K2, K3 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş*	Engel Durumu ve Düzeyi
K1	Erkek	6 yıl 5 ay 13 gün	Orta Düzey OSB
K2	Erkek	5 yıl 7 ay 4 gün	Hafif Düzey OSB
K3	Erkek	5 yıl 7 ay 26 gün	Ağır Düzey OSB

*Yaş hesaplamasında testin uygulandığı tarih baz alınmıştır.

K1, orta düzey OSB tanısına sahip olan 6 yaşında bir erkektir. K1, bulunduğu okulda iki yıldır öğrenim görmekte olup sözcük ve cümleleri yazma/okuma becerisine sahiptir. K2, hafif düzey OSB tanısına sahip olan 5 yaşında bir erkektir. K2, okul öncesi dönem eğitimine yeni başlamış olup sözcük ve cümleleri okuma becerisine sahiptir. Buna karşın ince motor becerileri gelişmemiş olduğundan dolayı yazma becerisi zayıf düzeydedir. K3, ağır düzey OSB tanısına sahip olan 5 yaşında bir erkektir. K3, okul öncesi dönem eğitimine yeni başlamış olup sadece 1-2 kelimelik sözcükleri okuma becerisine sahiptir. Öğretmenler ve okul idarecileriyle yapılan görüşmelerde ise K1'in akademik olarak "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Öğretim Programı" hedeflerine yakın bir seviyede olduğu fakat K2 ve K3'ün okul öncesi dönem

eğitimine ilk defa başladıkları için bu hedeflerden uzak olduğu belirtilmiştir.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplama sürecine geçilmeden önce okul idarecileri ve katılımcıların öğretmenleriyle tekrar görüşülmüştür. Bu görüşmede test uygulama sürecinin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesi için katılımcılarla beş gün boyunca kendi sınıf ortamlarında vakit geçirilmiştir. Böylece katılımcıların verebileceği olumsuz tepkiler ve anormal davranışların önüne geçilmesi için uygulamacı-katılımcı arası etkileşim sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra yapılacak olan uygulamaya ilişkin bilgilendirmeler yapılarak katılımcıların velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama, uygulamacı-katılımcı ve katılımcının öğretmeninde bulunduğu ve katılımcıların öğrenim gördüğü sınıftan farklı bir yerde yapılmıştır. Katılımcının öğretmeni uygulama süreci içinde meydana gelebilecek olumsuz durumlar için ortamda yer almış fakat uygulama sürecine dahil edilmemiştir. Uygulama sürecinde katılımcının motivasyonunu artırmak ve devamlılığını sağlamak çeşitli pekiştireçler (oyuncak, atıştırmalık yiyecekler, sözlü ifadeler) kullanılmıştır. Ayrıca pekiştireçler katılımcının verdiği cevabın doğru/yanlış olduğu belirtilmeden verilmiştir. Uygulama süreci K1 için 22 dakika, K2 için 18 dakika, K3 için 6 dakika sürmüştür. Tüm katılımcılarla yapılan uygulamalar tek seferde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sahip oldukları sayı becerileri doğrultusunda testin uygulama süresi ortalamadan daha az sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability- Third Edition)

Araştırmada OSB'li çocukların erken çocukluk döneminde kazandıkları sayı becerilerini ölçmek için Ginsburg ve Baroody (2003) tarafından geliştirilen Test of Early Mathematics Ability (Erken Matematik Becerileri Testi)-3. baskı-(TEMA-3) kullanılmıştır. 3 yıl 0 ay ile 8 yıl 11 ay arasındaki çocuklar için matematiksel yetenek düzeyini belirlemeyi amaçlayan, norm referanslı paralel form testidir. Bu araç, matematikte zorluk yaşayan daha büyük öğrenciler için bir ölçüt referanslı veya tanı aracı olarak da kullanılabilir (Ginsburg ve Baroody, 2003). Ayrıca TEMA-3, matematiksel düşünmede akranlarından önemli ölçüde önde veya geride olan çocukları belirlemek, matematikteki belirli güçlü ve zayıf yönleri belirlemek, aritmetik öğrenmedeki ilerlemeyi belgelemek ve öğretim uygulamalarına rehberlik edip bilgi sağlamak için kullanılabilir. TEMA-3, bir çocuğun erken çocukluk döneminde sahip olduğu matematik bilgisini ölçmek için tasarlanmıştır. 3 yaştan başlayıp en fazla 8 yaş 11 aylık çocuklar için kavramsal anlama ve becerileri değerlendirmek için tasarlanmış 72 maddeden oluşan standart bir değerlendirme aracıdır. Test, A ve B formlarından oluşup toplam 6 beceri alanını kapsayan bireysel olarak uygulanan matematik performans öğelerini içermektedir. Her çocuğa ait değerlendirme (geçti/kaldı) bir forma kaydedilir. TEMA-3'ün uygulanması yaklaşık 45 dakika sürmektedir.

2.5. Güvenirlik ve Geçerlilik

Araştırma kapsamında kullanılacak olan TEMA-3'ün güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Bliss (2006) tarafından yapılmıştır. Hesaplamalar testin puanlanma biçimlerine uygun olacak şekilde yapılmıştır. Testin güvenirliliğini belirlemede Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve her test formu için altı yaş aralığında (3 yıldan 8 yıla kadar) .92 ile .96 arasında olduğu görülmüştür. Form A için ortalama Cronbach alpha katsayısının .94 ve B için .96 olduğu görülmüştür. Uygulamalar arasında 2 hafta ara ile test-tekrar test güvenilirlik verileri de

toplanmıştır. Buna göre Form A'nın güvenilirliği .82, Form B'nin güvenilirliği .93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar neticesinde testin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

TEMA-3'ün içerik geçerliliğini sağlamak için test öğelerinin testteki diğer öğelerle ne ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. TEMA-3, .45 (Form A) ile .68 (Form B) arasında medyan madde ayırt edicilik indekslerine sahiptir. Ortalama madde zorluğu içi referans değerler .15 ile .85 arasında olmalı iken TEMA-3 için medyan madde güçlük puanları, Form A için .15 ile Form B için .87 arasında değişmektedir. Kriter geçerliliği, TEMA-3'ün ve erken matematik becerisini ölçtüğü iddia edilen diğer testlerin eşzamanlı uygulanmasıyla belirlenmiştir. TEMA-3 ve diğer testler arasındaki korelasyonlar .54 (KeyMath R'nin Temel Kavramlar alt testi) ile .91 (Genç Çocuklar Başarı Testinin matematik bölümü için) arasında değişmektedir ve bu, TEMA-3 üzerindeki performans arasında orta ile güçlü ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliliği, temel matematiksel yetenek seviyelerini belirleyerek ve bunların varlığını doğrulanarak belirlenmiştir. TEMA-3'ün Türkçe 'ye uyarlaması ve geçerlik-güvenilirlik çalışması 60-72 aylar arasındaki okul öncesi dönemdeki çocuklar için Erdoğan ve Baran (2006) tarafından, 48-60 aylar arasındaki okul öncesi dönemdeki çocuklar için Şeker ve Alisinanoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Erdoğan ve Baran (2006) yaptığı çalışmada testin ölçüt geçerliği için matematik yeteneği en iyi ve en zayıf olan çocukların Form A ve Form B' den aldıkları puanlar arasında Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Ayrıca test tekrar test Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Form A için $r=.90$, Form B için $r=.86$ olarak hesaplanmıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve KR-20 değeri Form A için .92, Form B için .93 olarak bulunmuştur. Şeker ve Alisinanoğlu (2017) TEMA-3'ün Form A ve Form B uygulamalarından elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyonu $r=0,98$ olarak hesaplamıştır. TEMA-3 için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise $r=0,70$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca literatürde TEMA-3'ün okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların erken çocukluk dönemi matematik becerilerini ölçmede kullanıldığı çalışmalarda mevcuttur (Ingelin vd., 2023; Root vd., 2020). Bu sonuçlara göre 48-60 ile 60-72 aylar arasındaki çocukların matematik yeteneğini TEMA-3' ün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

2.6. Veri Analizi

Katılımcıların testteki sorulara verdikleri yanıtlara göre TEMA-3 'ün değerlendirme esaslarında kullanılan ham puan, yaş denkliği, düzey denkliği, yüzde, matematik yetenek puanı hesaplanmıştır. Bu değerlendirme sürecinde nicel betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler sayısal değerlere dönüştürülür ve istatistiksel yöntemlerle incelenir (Büyüköztürk vd., 2023). Nicel betimsel analizde kullanılan temel yöntemler arasında merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, medyan, mod), dağılım ölçüleri (standart sapma, varyans, çeyreklikler) ve grafiksel temsil yöntemleri (histogram, kutu grafiği) bulunmaktadır.

Bu çalışmada da katılımcıların TEMA-3'te yer alan sorulara verdikleri doğru cevaplar ham puanı oluşturmaktadır. Ham puan ve takvim yaşına bağlı olarak matematik yetenek puanı hesaplanmıştır. Matematik yetenek puanına göre yüzde düzeyi, yaş denkliği ve düzey denkliği dönüşümleri yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların erken çocukluk dönemi sayı becerilerinin sayı hissi bağlamında incelenmesi için uygulama sonrasında katılımcıların sahip oldukları sayı becerilerine ait verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların TEMA-3' ten aldıkları puanlar ve bu puanların değerlendirme esaslarına göre sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların TEMA-3 Puanları ve Değerlendirme Özeti

Katılımcı	Ham Puan	Matematik Yetenek Puanı	Gerçek Yaşı (Yaş Denkliği)	Düzyen Denkliği	Yüzdilik Dilim
K1	37	102	6 yıl 5 ay (6 yıl 3 ay)	1. sınıf	% 55
K2	19	90	5 yıl 7 ay (5 yıl 0 ay)	K0(Anaokulu)	% 25
K3	0	<55	5 yıl 7 ay (<3 yaş)	Anaokulu Öncesi	< %1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların birbirinden farklı düzeylerde performans sergiledikleri görülmektedir. Matematik yetenek puanları ile yaş ve düzey denklikleri açısından katılımcılar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, K1, 1. sınıf düzeyine denk matematik yetenek puanı ile en yüksek performansı gösterirken, K2 düzey olarak okul öncesi düzeyinde olup buna karşın kendi yaş düzeyinden düşük seviyededir. K3 ise okul öncesi düzeyinden daha geride, yani yaşına uygun bir matematik düzeyinden çok daha düşük bir performans sergilemektedir.

Katılımcıların TEMA-3' te yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların ilişkili olduğu sayı becerileri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

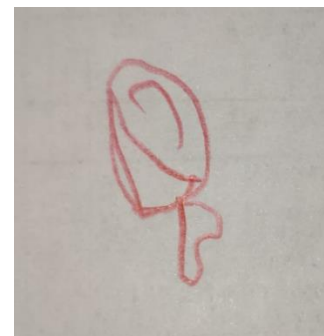
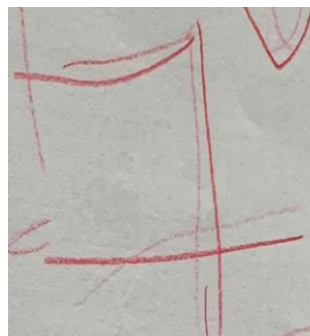
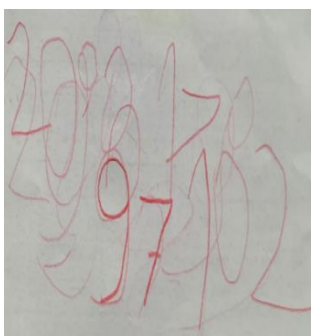
Katılımcıların TEMA-3'teki Sorulara Verdikleri Cevaplar ve Sayı Becerileri Arasındaki İlişkiler

Katılımcı	Sayıları Tanıma	Sayma	Sıralama	Karşılaştırma	Toplama ve Çıkarma
K1	✓	✓	✓	X	X
K2	✓	✓	X	X	X
K3	X	X	X	X	X

Tablo 3, katılımcıların TEMA-3 testinde yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların ilişkili olduğu sayı becerilerini özetlemektedir. İşaretlenen " ✓" sembolü, her bir katılımcının hangi sayı becerilerinde başarılı olduğunu gösterirken, "X" sembolü ise hangi becerilerde zorlandığını veya eksik olduğunu ifade etmektedir. Buna göre katılımcıların sahip oldukları sayı becerileri farklılık göstermektedir. K1, sayıları tanıma, sayma ve sıralama becerilerinde başarıyla, K2 sadece sayıları tanıma ve sayma becerisinde başarılı olmuştur.

Şekil 3

K1, K2 ve K3'ün "Sayıyı yaz" sorusuna verdiği cevaplar (sırayla)



Buna karşın K3 tüm becerilerde zorlanmıştır. Katılımcıların TEMA-3 testinden aldıkları puanlar, sayı becerileri açısından geniş bir yelpazede ve farklı düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların sahip oldukları sayı becerilerinin heterojen olduğunu ve yaş ve engel düzeyleri ile ilişkili olarak farklılık gösterebileceğini yansıtmaktadır.

Sayı becerileri ile sayı hisleri arasındaki ilişki incelendiğinde, her bir katılımcının belirli becerilerde farklı seviyelerde başarılı olduğu görülmektedir. Örneğin, K1, sayıları tanıma, sayma ve sıralama becerilerinde başarılı iken, K2 sadece sayıları tanıma ve sayma becerisinde başarılıdır. Ancak her iki katılımcı da karşılaştırma ile toplama ve çıkarma becerilerinde zorlanmaktadır. Bu, sayı becerileri ile sayı hissi arasındaki ilişkinin karmaşıklığını yansıtmaktadır. Bazı çocuklar belirli becerilerde daha güçlüyken, diğerleri bu becerilerde zorluk yaşamaktadır. Katılımcıların matematik yetenek puanları, yaş ve düzey denklikleri açısından dikkat çekici farklılıklar göstermektedir. Özellikle K3, kendi yaş seviyesinden daha düşük bir matematik yeteneğine sahiptir ve bu durum, yaş düzeyinin sayı becerileri ile sayı hisleri arasındaki ilişkiyi karmaşıktır. Bu sonuçlar, çocukların yaşlarına ve düzeylerine göre sayı becerilerinin nasıl değişebileceğini ve bu faktörlerin sayı hisleri ile olan ilişkilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların erken çocukluk dönemi sayı becerilerinin sayı hissi bağlamında incelenmesine yönelik veriler sunmaktadır. Bulgular, OSB'li çocukların matematiksel performanslarında farklılıklar olduğunu ve her birinin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, matematik eğitimi için bireyselleştirilmiş yaklaşımın ve erken müdahale programlarının önemini vurgulamaktadır (Schneepel ve Aunio, 2022).

Katılımcılardan K1, matematik yetenek puanı ve sayısal beceriler açısından diğer katılımcılardan daha yüksek bir seviyede bulunmaktadır. Bu durum, orta düzey OSB tanısına sahip olan K1'in matematiksel yeteneklerinin ve sayısal becerilerinin diğer katılımcılara göre daha iyi olduğunu göstermektedir. K1'in okul öncesi eğitimdeki ikinci yılının olması matematik becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini düşündürülebilir. Ayrıca, K1'in sözcük ve cümleleri yazma/okuma becerisine sahip olması, dil becerilerinin matematiksel becerilerle ilişkisinin göz önünde bulundurulmasını gerektirebilir (Cross vd., 2019; Vukovic ve Lesaux, 2013).

K2, hafif düzeyde OSB tanısına sahip olmasına rağmen matematik yetenek puanı ve sayısal beceriler açısından daha düşük bir seviyededir. Aynı zamanda, K2'nin sözcük ve cümleleri okuma becerisine sahip olmasına rağmen, ince motor becerilerinin zayıf olması nedeniyle yazma becerisinin düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, motor becerilerin ve matematik becerileri arasındaki ilişkinin dikkate alınması gerektiğini gösterir (Flores vd., 2023; Kim vd., 2016).

K3, ağır düzeyde OSB tanısına sahip olup matematik yetenek puanı ve sayısal performansı açısından diğer katılımcılardan çok düşük bir düzeydedir. Bu sonuç, ağır düzey OSB tanısının matematik becerileri üzerinde önemli bir zorlayıcı faktör olduğunu ve erken çocukluk dönemindeki sayısal becerilerin gelişimi için özel bir ilgi ve desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir (King vd., 2016; Root vd., 2019). K3'ün sadece 1-2 kelimelik sözcükleri ve cümleleri ifade edebilmesi, dil becerileri ve matematik becerileri arasındaki karmaşık ilişkiyi vurgulamaktadır (Chen ve Chalhoub-Deville, 2016; Peng vd., 2020).

Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların erken çocukluk dönemi sayı becerileri ve sayı hissini anlamak için önemli bir adım olmuştur. Bulgular, bu çocukların matematiksel performanslarının ve sayısal becerilerinin çeşitlilik gösterdiğini ve her birinin birbirinden farklı güçlü ve zayıf yönleri olduğunu göstermektedir (Root vd., 2019; Siregar vd., 2020; Titeca vd., 2015). Özellikle K3 katılımcısının düşük matematik yetenek puanı ve sayısal performansı, erken çocukluk dönemindeki matematiksel gelişim sürecine odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Erken müdahale programları, çocukların matematiksel temel becerilerini güçlendirmeye ve sayısal bağlamı anlamlandırmaya yönelik olarak geliştirilebilir (Gevarter vd., 2016; Mononen vd., 2014). Somut materyaller ve yaşantısal öğrenme deneyimleri, matematik eğitiminde etkili bir şekilde kullanılarak, çocukların sayısal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Baroody, 2017; Satsangi vd., 2016). Bu çalışmadan elde edilen bulguların eğitimciler, uzmanlar ve aileler tarafından dikkate alınması önemlidir. Eğitimciler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirebilirler (Titeca vd., 2015; Tzanakaki vd., 2014). Ayrıca erken çocukluk dönemi matematik eğitiminin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak daha özelleştirilmiş bir yaklaşımla öğretmenlerin çocukların farklı yeteneklerini anlamak ve desteklemek için daha fazla esneklik sağlamalarının önemi vurgulanabilir. Ailelerin de çocuğun matematik eğitimine katılımı ve destekleyici rolü büyük önem taşımaktadır (Kyeremeh ve Dorwu, 2022; Rahmawati ve Amri, 2020).

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların matematiksel becerilerini geliştirmek için aşağıda birtakım önerilerde bulunulmuştur:

- Erken Müdahale Programları: Erken çocukluk dönemindeki matematiksel gelişimi desteklemek için erken müdahale programları oluşturulabilir. Bu programlar, matematiksel temel becerilerin güçlendirilmesine odaklanarak, çocukların sayısal becerilerini geliştirebilir.
- Somut ve Yaşantısal Öğrenme Deneyimleri: Matematik eğitiminde somut materyaller ve yaşantısal öğrenme deneyimleri sunmak sayısal kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu tür öğrenme deneyimleri, matematik eğitimini daha ilgi çekici hale getirerek matematiksel becerilerini güçlendirebilir.
- Bireyselleştirilmiş Öğretim: Her çocuğun güçlü ve zayıf yönlerine göre özelleştirilmiş öğretim stratejileri kullanmak, matematik eğitiminde başarıyı artırabilir. Eğitimciler, matematiksel becerilerini geliştirmek için uygun öğrenme yöntemlerini ve materyalleri seçmelidir.
- İş birliği ve İletişim: Eğitimciler, aileler ve uzmanlar arasında sürekli iletişim ve işbirliği sağlamak, matematiksel becerileri desteklemek için önemlidir. Ailelerin de matematik eğitimine katılımı ve destekleyici rolü büyük önem taşır.

Bu öneriler, okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların matematiksel becerilerini geliştirme ve sayısal bağlamı anlamlandırmalarını destekleme amacıyla eğitimciler ve uzmanlar tarafından dikkate alınmalıdır. Böylece, bu çocukların matematiksel potansiyelleri maksimum seviyede değerlendirilebilir ve onların başarıları artırılabilir. Aynı zamanda, matematik eğitiminde toplumsal farkındalığı artırmak ve farklı ihtiyaçları karşılayan eğitim ortamlarını teşvik etmek, eğitim sistemimizde daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsemeyeyardımcı olacaktır. Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki OSB'li çocukların matematiksel becerilerini desteklemek için

bireyselleştirilmiş öğretim programları ve etkili öğretim stratejileri geliştirmek, bu çocukların matematiksel potansiyellerini ortaya çıkarmak ve başarılarını artırmak için önemlidir. Aynı zamanda, bu çalışmadan elde edilen bulguların, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için önemli bir temel teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak daha kapsamlı ve uzun dönemli araştırmalar, OSB'li çocukların matematiksel becerilerinin gelişimi hakkında daha detaylı bilgiler sunabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (Proje No: 10911) tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan (22.04.2022 -05) etik izin alınmıştır.

References

- Aagten-Murphy, D., Attucci, C., Daniel, N., Klaric, E., Burr, D., & Pellicano, E. (2015). Numerical estimation in children with autism. *Autism Research, 8*(6), 668-681. <https://doi.org/10.1002/aur.1482>
- Aydın, O., & Tekin-İftar, E. (2020). Teaching math skills to individuals with autism spectrum disorder: A descriptive and meta-analysis in single case research designs. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi-Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 21*(2), 383-426. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.521232>
- Bae, Y. S. (2017). Mathematical problem solving instruction for students with autism spectrum disorder. In H. M. Chiang (Ed.), *Curricula for teaching students with autism spectrum disorder* (pp. 93-113). Springer.
- Baroody, A. J. (2017). The use of concrete experiences in early childhood mathematics instruction. *Advances in Child Development and Behavior, 53*, 43-94. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2017.03.001>
- Bliss, S. (2006). Test Reviews: Ginsburg, H., & Baroody, A. (2003). *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(1), 85-98. <https://doi.org/10.1177/0734282905282839>
- Burns, M. (2015). *About teaching mathematics: A K-8 resource* (3rd edition). Math Solutions.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.
- Chen, F., & Chalhoub-Deville, M. (2016). Differential and long-term language impact on math. *Language Testing, 33*(4), 577-605. <https://doi.org/10.1177/0265532215594641>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd edition). Routledge.
- Cross, A. M., Joannisse, M. F., & Archibald, L. M. D. (2019). Mathematical abilities in children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(1), 150-163. https://doi.org/10.1044/2018_lshss-18-0041
- Çekirdekci, S., Şengül, S., & Doğan, M. C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies, 11*(4), 48-66 <https://doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.E0028>
- Devlin, B. (2021). *Subdomains of early number sense and their relation to mathematics learning and achievement*. (Publication No. 28649562) [Doctoral dissertation, University of Delaware]. ProQuest Dissertations & Theses Global
- Devlin, B. L., Jordan, N. C., & Klein, A. (2022). Predicting mathematics achievement from subdomains of early number competence: Differences by grade and achievement level. *Journal of Experimental Child Psychology, 217*(105354). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105354>
- Elmonayer, R. A. (2017). Promoting number sense of Egyptian autistic children mainstreamed in kindergartens through visual scaffolding. *Early Child Development and Care, 189*(8), 1242-1255, <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372757>
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2006). Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Uyarılma Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 31*(332), 32-38.
- Flores, P., Coelho, E., Mourão-Carvalho, M. I., & Forte, P. (2023). Association between motor and math skills in preschool children with typical development: Systematic review.

- Frontiers in Psychology*, 14, 1105391.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1105391>
- Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 18- 28. <https://doi.org/10.1177/002246699903300102>
- Gevarter, C., Bryant, D. P., Bryant, B., Watkins, L., Zamora, C., & Sammarco, N. (2016). Mathematics interventions for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 224-238. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0078-9>
- Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *TEMA-3: Test of early mathematics ability* (3rd ed.). PRO-ED.
- Hiniker, A., Rosenberg-Lee, M., & Menon, V. (2016). Distinctive role of symbolic number sense in mediating the mathematical abilities of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1268-1281. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2666-4>
- Ingelin, B. L., Intepe-Tingir, S., & Hammons, N. C. (2023). Increasing the number sense understanding of preschool students with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02711214211006190>
- Jitendra, A. K., Alghamdi, A., Edmunds, R., McKevev, N. M., Mouanoutoua, J., & Roesslein, R. (2021). The effects of tier 2 mathematics interventions for students with mathematics difficulties: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 87(3), 307-325. <https://doi.org/10.1177/0014402920969187>
- Jordan, N., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.004>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00229.x>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
- Kamaruzaman, M., Md Noor, H., & Azahari, M. H. H. (2016). Developing talna: A numeracy learning application for children with autism. *Turkish Online Journal of Educational Technology 2016*, 654-662.
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
- King, S. A., Lemons, C. J., & Davidson, K. A. (2016). Math interventions for students with autism spectrum disorder: A best-evidence synthesis. *Exceptional Children*, 82(4), 443-462. <https://doi.org/10.1177/0014402915625066>
- Kyeremeh, P., & Dorwu, E. (2022). Supporting young children's mathematical development: The role of parents. *International Online Journal of Primary Education*, 11(2), 320-337. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1218741>
- Li, X., Li, J., Zhao, S., Liao, Y., Zhu, L., & Mou, Y. (2023). Magnitude representation of preschool children with autism spectrum condition. *Autism*, 13623613231185408.

- Lock, R. H., & Gurganus, S. (2004). Promote number sense. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 55-58. <https://doi.org/10.1177/10534512040400010501>
- MacDonald, A., & Carmichael, C. (2016). Early mathematical competencies and later outcomes: Insights from the longitudinal study of Australian children. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 413-420.
- Marcelino, L., de Sousa, Ó., & Lopes, A. (2017). Predictive relation between early numerical competencies and mathematics achievement in first grade Portuguese children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1103-1103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01103>
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- MEB (2018). *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı*.
- Mononen, R., Aunio, P., Koponen, T., & Aro, M. (2014). A review of early numeracy interventions for children at risk in mathematics. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6, 25-54. <https://doi.org/10.20489/INTJECSE.14355>
- National Research Council. (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. The National Academies Press.
- Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C., & Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 550-560. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.003>
- Olkun, S., Mutlu, Y., & Sarı, M. (2017). The relationships between number sense and mathematics achievement. In M. Carmo (Ed.), *Education and new developments* (pp. 422–426). InScience Press.
- Peng, P., Lin, X., Ünal, Z. E., Lee, K., Namkung, J., Chow, J., & Sales, A. (2020). Examining the mutual relations between language and mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(7), 595-634. <https://doi.org/10.1037/bul0000231>
- Rahmawati, M. S., & Amri, I. (2020). The role of parents at mathematics learning innovation in early education. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 9(1), 40-47.
- Root, J., Ingelin, B., & Jimenez, B. (2020). Building the early number sense of kindergarteners with autism: A replication study. *Remedial and Special Education*, 41. <https://doi.org/10.1177/0741932519873121>
- Root, J. R., & Browder, D. M. (2019). Algebraic problem solving for middle school students with autism and intellectual disability. *Exceptionality*, 27(2), 118- 132. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1394304>
- Satsangi, R., Bouck, E. C., Taber-Doughty, T., Bofferding, L., & Roberts, C. A. (2016). Comparing the effectiveness of virtual and concrete manipulatives to teach algebra to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(4), 240-253. <https://doi.org/10.1177/0731948716649754>
- Schnepel, S., & Aunio, P. (2022). A systematic review of mathematics interventions for primary school students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 663-678. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1943268>
- Shumway, J. F. (2016). *A counting-focused instructional treatment for developing number system knowledge in second grade: A mixed methods study on children's number sense*. (Publication No. 10139050) [Doctoral dissertation, Utah State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global

- Siegler, R. S., Duncan, G. J., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., Susperreguy, M. I., & Chen, M. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science*, 23(7), 691-697. <https://doi.org/10.1177/0956797612440101>
- Siregar, N. C., Rosli, R., Maat, S. M., Alias, A., Toran, H., Mottan, K., & Nor, S. M. (2020). The impacts of mathematics instructional strategy on students with autism: A systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 729- 741. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.729>
- Stramel, J. (2021). *Mathematics methods for early childhood*. FHSU Digital Press.
- Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2017). Erken Matematik Yeteneği Testi Tema-3 Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Researcher: Social Science Studies* 5(4), 644-654. <https://doi.org/10.18301/rss.437>
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin belirlenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1-24. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1365>
- Titeca, D., Roeyers, H., Josephy, H., Ceulemans, A., & Desoete, A. (2014). Preschool predictors of mathematics in first grade children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2714-2727. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.012>
- Titeca, D., Roeyers, H., Loeys, T., Ceulemans, A., & Desoete, A. (2015). Mathematical abilities in elementary school children with autism spectrum disorder. *Infant and Child Development*, 24(6), 606-623. <https://doi.org/10.1002/icd.1909>
- Tzanakaki, P., Grindle, C., Saville, M., Hastings, R., Hughes, J. C., & Huxley, K. (2014). An individualised curriculum to teach numeracy skills to children with autism: Programme description and pilot data. *Support for Learning*, 29, 319. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12069>
- Van de Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2013). *Elementary and middle school mathematics teaching developmentally* (8th ed.). Pearson.
- Vukovic, R. K., & Lesaux, N. K. (2013). The relationship between linguistic skills and arithmetic knowledge. *Learning and Individual Differences*, 23, 87-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.007>
- Wang, L. J., Liang, X., Jiang, B., Wu, Q. T., & Jiang, L. Y. (2022). What ability can predict mathematics performance in typically developing preschoolers and those with autism spectrum disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05454-w>
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360. <https://doi.org/10.3102/0013189X14553660>
- Whitacre, I., Ingelin, B., & Atabas, S. (2020). Disentangling the research literature on number sense: Three constructs, one name. *Review of Educational Research*, 90, 003465431989970. <https://doi.org/10.3102/0034654319899706>
- Witzel, B. S., Ferguson, C. J., & Mink, D. V. (2012). Number sense: Strategies for helping preschool through grade 3 children develop math skills. *YC Young Children*, 67(3), 89.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Muhammed Celal URAS
mcuras@agri.edu.tr

Prof. Dr. Yasin SOYLU
yasinsoylu@atauni.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Derya KARAKUŞ
deryakarakus.24@gmail.com

The Effect of Computer Assisted Instructional Materials Designed According to Context Based Approach on Student Success and Attitude Force and Motion Unit Sample

Hakan Şevki AYVACI, Trabzon University, ORCID: 0000-0002-3181-3923

Bahar Gülay KÖROĞLU ERGEL, Trabzon University, ORCID: 0000-0002-9758-6823

Abstract

The context-based approach advocates the use of daily life contexts in teaching and allows students to associate the subjects and concepts in science lessons with daily life. Supporting the context-based approach with computer-assisted teaching is effective in concretizing the abstract subjects in the science course and appealing to the sense organs. It was aimed to examine the effect of teaching with context-based computer-assisted teaching material on students' academic achievement and attitudes towards science lesson. For this purpose, the simple experimental method, which is one of the quantitative research methods, was preferred in the research. The sample of the study consists of 20 students studying at the 6th grade level in a secondary school in the Akçaabat district of Trabzon province in the 2020-2021 academic year. In order to collect data, the academic achievement test for the 6th grade "Force and Motion" unit and the "Science and Technology Attitude Scale" were used as pre-test and post-test. As a result of the study, it was observed that the teaching carried out with the context-based computer-assisted teaching material was effective in increasing the academic achievement of the students, but the attitude was not affected. Considering that computer-assisted teaching material based on a context-based approach has a positive contribution to academic achievement, contexts have a positive effect on teaching environments, and teaching based on a context-based approach makes the lesson interesting and enjoyable, it is suggested that such materials should be used in teaching. In addition, it is recommended that studies aiming to examine affective factors such as attitude should be carried out for a longer period of time.

Keywords: Context-based Instruction, Computer Assisted Material, Academic Success, Attitude



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 71-96
DOI
10.17679/inuefd.1205081

Article Type
Research Article

Received
15.11.2022

Accepted
06.03.2024

Ayvaci, H.Ş. & Köroğlu Ergel, B. G. (2024). The Effect of Computer Assisted Instructional Materials Designed According to Context Based Approach on Student Success and Attitude Force and Motion Unit Sample. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 71-96, 10.17679/inuefd.1205081

This article "The Effect of Computer Assisted Instructional Materials Designed According to Context Based Approach on Student Success and Attitude Force and Motion Unit Sample" Derived from the thesis named.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The fact that the subjects in the science lesson are not associated with life (Doğan et al., 2004), most of the lesson subjects are composed of abstract concepts (Tekbıyık, 2010; Akdeniz et al., 2017), the subjects in the lesson are presented as ready knowledge without associating them with student life. (Bozkurt, Orhan, Keskin & Mazi, 2008), it is observed that students have difficulty in understanding the science lesson and their academic success is negatively affected (Acar & Yaman, 2011; Doğan, 2016; OECD, 2003; Telli et al., 2004). For this reason, science education and teaching environments have been tried to be diversified with various approaches and methods, and it has been aimed to eliminate these problems. One of these learning approaches has been the context-based learning approach, which has been frequently encountered in recent years (Kabuklu et al., 2019). This approach comes to the forefront by establishing a relationship between science concepts and life and enabling students to discover that what they learn is related to their daily lives (Sözbilir et al., 2007). Context-based learning approach argues that with the use of daily life contexts in teaching, students will be able to associate science with life and thus learn better (Güneş-Koç, 2013). Although the context-based learning approach provides contexts from the environment in which the student lives, enabling teaching to be carried out with contexts and enabling meaningful classroom discussion over contexts (Whitelegg & Parry, 1999; Kistak, 2014), it is not always possible to bring contexts to the classroom environment (Akbulut, 2013). For this reason, it is thought that by making the contexts concrete with videos, news, or stories through computers, which is one of the teaching technologies, it is possible to eliminate the deficiencies of the context-based approach and increase the impact area by facilitating the teaching (Akdaş, 2014). At this point, the computer-assisted context-based teaching approach can be used to concretize the abstract subjects in the science course, to understand complex expressions, to establish daily life relationships, to ensure the permanence of the information by addressing the multi-sensory organs (Kutu & Sözbilir, 2011; Yerer, 2015) It is stated that it contributes to the understanding of the lesson (Yumuşak & Aycan, 2002).

Purpose

It is exactly not known how the integration of computers into the planned teaching based on the context-based learning approach will affect the academic achievement and attitudes of the students towards the science lesson. For this reason, in this study, which aims to determine the effect of computer-aided designed material based on context-based learning approach on students' academic success and attitudes towards science lesson, it is aimed to contribute to the existing deficiency in the literature.

Method

The simple experimental method, which is among the experimental research and one of the quantitative approaches, was preferred. The simple experimental method can be used in cases where the designed teaching application is not compared with another application (Yalçın & Tekbıyık, 2013). The sample of the research consists of 20 students, 9 female, and 11 male, studying at the 6th-grade level in a secondary school in the Akçaabat district of Trabzon province in the fall semester of the 2020-2021 academic year. In the study, the "Strength and Movement Academic Achievement Test" developed by Deveci (2010) and organized by Özer (2019) in order to determine academic achievement was used as a pre-test and post-test. In the test consisting of 20 multiple choice questions, each question was calculated as 5 points. The K21 value calculated with the SPSS package program was determined as 0.82, and it was stated that the test had a usable reliability. In the study, the "Science and Technology Attitude Scale" prepared by Nuhoglu (2008) was used in the form of pre-test and post-test in order to determine the attitudes of the students towards the science lesson. The scale, which included 10 positive and

10 negative statements, was prepared in a 3-point Likert format, consisting of 20 items in total, such as "I agree (+)", "I do not agree (-)", "I have no idea (0)". The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was determined as 0.8739. The data obtained from the academic achievement test and attitude scale were analyzed with the SPSS package program. Since the number of participants was less than 50, the Shapiro-Wilk test was applied to the data analyzed with the SPSS 25.0 package program (Razzali & Wah, 2011). If the Shapiro-Wilk test results applied were greater than 0.5, parametric tests were used, and if they were less than 0.5, non-parametric tests were used (Hanusz et al., 2016).

Discussion & Conclusion

Context-based learning approach provides contexts consisting of interesting events that students experience daily, making students think and making it easier to understand the lesson by prompting students to question (Karaman, 2019). In the study carried out, the effect of computer-assisted instructional material based on a context-based approach on students' academic achievement and attitudes towards science lesson was examined. When Table 3 and Table 4 are examined, it is concluded that the context-based computer-assisted teaching material used is effective in increasing academic achievement. When Graph 1 is examined, it is seen that the post-test score of 2 students' academic achievement test scores is lower than the pre-test score. Many factors affect academic success, such as the method of teaching the course and the way students are evaluated (Sadi-Yılmaz, 2013). It is thought that students' adaptation to a teaching method they encountered for the first time affected their academic success.

In the study, it was concluded that the computer-assisted instructional material based on the context-based learning approach had no effect on the students' attitudes towards the science lesson. In the literature, there are studies that have similar findings with this result reached in the study (Tekbıyık, 2010; Gül, 2016). Considering that attitude is an affective behavior and it is necessary to practice for a long time to change such behaviors (Kutu & Sözbilir, 2011), it would be expected that teaching with computer-aided material based on context-based approach for 4 weeks would not make a significant difference in the attitude score. In Graph 2, it is observed that the attitude scores of two students decreased. In parallel with the attitude score of the same students, it was determined that their academic success also decreased after the application. At this point, it can be thought that academic achievement has an effect on the decrease in the attitude score. It can be stated that the attitude developed towards the course is affected by academic success (Karamustafaoğlu, 2003), and therefore, the attitude scores of students with low academic success also decrease for this reason. There are studies in the literature stating that there is a significant relationship between academic achievement and attitude (Altınok, 2004; Külçe, 2005). Considering that the study is carried out through distance education, the effect of distance education on attitudes should not be ignored. Considering that distance education, where the teacher and the student are in different places, is insufficient in terms of teaching the lessons with emotion (Basaran, et al., 2020), it would not be a wrong statement to say that there will be deficiencies in the dimension of attitude. There are many studies in the literature stating that students' attitudes towards the course in distance education are low (Altuntaş-Yılmaz, 2020; Keskin & Özer-Kaya, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yağan, 2021). In this case, the decrease in the attitude scores of some students after the application would be expected.

Considering that computer-assisted teaching material based on a context-based approach contributes positively to academic success, contexts have a positive effect on teaching environments, and a context-based approach makes the lesson interesting and enjoyable, it is recommended to use such materials in teaching.

Considering that computers add visual richness to the learning environment, associating simulations with contexts attracts students' attention and facilitates learning in the computer-

aided material developed based on the context-based learning approach. It is recommended to expand the use of computers in teaching to support the context-based approach with computers, and to benefit from computer-assisted teaching in teaching difficult subjects.

It is recommended that studies aiming to examine affective factors such as attitude should be carried out for a longer period of time.

Within the scope of this research, the computer-assisted teaching material based on the context-based approach was designed for the 6th grade "Force and Motion" unit. It is recommended that researchers conduct research at different grade levels or with different subjects. In addition, academic achievement and attitudes towards science were examined in the study. The effect of the developed material on factors such as students' interest, motivation, and permanence of knowledge can be examined.

Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Ders Materyalinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Başarısına ve Tutuma Etkisi

Hakan Şevki AYWACI, Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3181-3923

Bahar Gülay KÖROĞLU ERGEL, Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9758-6823

Öz

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı günlük yaşam bağlamlarının öğretimde kullanılmasını savunmakta ve öğrencilerin fen dersinde yer alan konu ve kavramları günlük yaşam ile ilişkilendirmesine imkân sağlamaktadır. Bağlam temelli yaklaşımın bilgisayar destekli öğretim ile desteklenmesi fen bilimleri dersinde yer alan soyut konuların somutlaştırılmasında, birden fazla duyu organına hitap etmesinde etkili olmaktadır. Bu kapsamda araştırmada bağlam temelli bilgisayar destekli öğretim materyali ile yapılan öğretimin öğrencilerin fen dersine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan basit deneysel yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bir ortaokulda 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla 6. sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesine yönelik akademik başarı testi ve "Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği" ön test ve son test şeklinde kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda bağlam temelli bilgisayar destekli öğretim materyali ile yürütülen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu fakat tutumun etkilenmediği gözlemlenmiştir. Bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim materyalinin akademik başarıya olumlu katkısının olduğu, bağlamların öğretim ortamlarına olumlu etki ettiği, bağlam temelli yaklaşıma dayalı öğretimin dersi ilgi çekici ve zevkli hale getirdiği göz önünde bulundurulduğunda bu tür materyallerin öğretimde kullanılması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca tutum gibi duyuşsal faktörleri incelemeyi amaçlayan çalışmaların daha uzun süreli yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Öğretim, Bilgisayar Destekli Materyal, Akademik Başarı, Tutum



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 71-96

DOI
10.17679/inuefd.1205081

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.11.2022

Kabul Tarihi
06.03.2024

Ayvaci, H.Ş. & Köroğlu Ergel, B. G. (2024). Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Ders Materyalinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Başarısına ve Tutuma Etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 71-96, 10.17679/inuefd.1205081.

Bu makale "Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Olarak Hazırlanan Ders Materyalinin Öğrenci Başarısı na Ve Tutuma Etkisi Kuvvet Ve Hareket Konusu Örneği" adlı tezden üretilmiştir.

Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Ders Materyalinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Başarısına ve Tutuma Etkisi

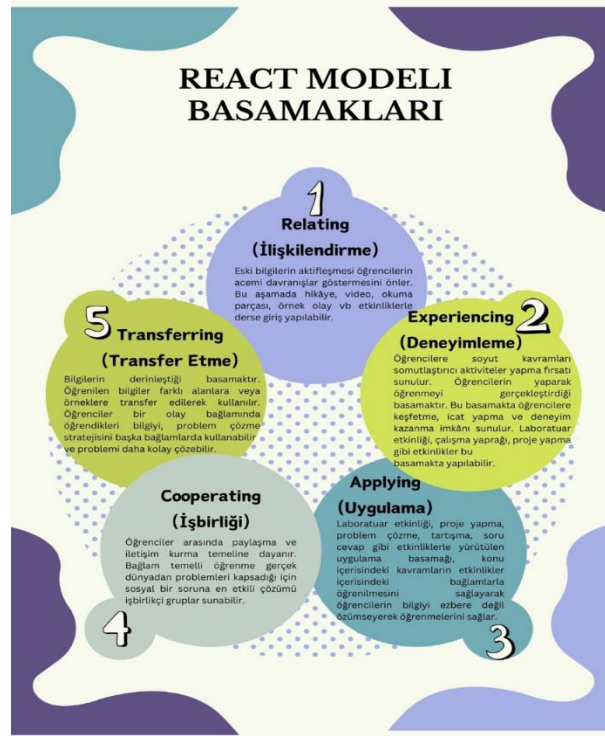
1. Giriş

Hayatın içerisinde mevcut; teknolojik aletler, hareketlerimiz, sobada yakılan kömür, kozmetikler vb. birçok faaliyet fen bilimleri ile ilgili olduğundan, bu bilim dalı günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir (Usta, 2006). Fen bilimleri; olguları, kavramları, kuramları ve ilkeleri anlayarak bunlardan günlük yaşamda faydalanabilmeyi amaçlamaktadır (Güney, 2019). Bu süreçte bireylerin günlük yaşamda yararlanabilecekleri fen kavramlarını öğrenmeleri ve bilimsel bilgiye ulaşabilme becerisi geliştirmeleri, önem taşıyan bir unsur olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin günlük yaşam sorunlarına çözüm üretmeleri ve bu sorunları çözebilmek için bilimsel yöntemler kullanabilmeleri hedeflenmelidir. Çağın gerekleri dikkate alındığında, toplumun ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilecek, günlük sorunlara akılcı çözümler üretebilecek, çevreye uyum sağlamada yeterli gösterebilecek bireylerin yetiştirilmesi kapsamında fen eğitiminin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır (Aydoğdu, 2015; Gürleröglü, 2019). Fen eğitimde yer alan olgu, kanun, kural, teori ve olaylar öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları durumlardan olduğundan öğrenilenlerin somutlaştırılması fen dersindeki bilimsel bilgilerin günlük yaşam örnekleri ile verilmesiyle gerçekleşecektir. Bu durum öğrenenlerin, bilgileri günlük yaşamda kullanabilen bireyler olarak yetiştirmesinde avantaj sağlayacaktır. Aynı zamanda fen öğretiminin amaçları arasında yer almakta olan öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarında kullanabilmeleri amacına hizmet edecektir (Evcim, 2010; Yadigaröglü, Demircioğlu & Demircioğlu, 2017).

Fen bilimleri dersinde yer alan konuların yaşamla ilişkilendirilmemesi (Doğan, Kıvrak & Baran, 2004), ders konularının birçoğunun soyut kavramlardan oluşması (Akdeniz, Öztürk & Bakırcı, 2017; Tekbiyık, 2010), derste yer alan konuların öğrenci yaşamı ile ilişkilendirilmeden hazır bilgi halinde sunulması (Bozkurt, Orhan, Keskin & Mazi, 2008), öğrencilerin fen dersini anlamada zorlandığı ve akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmektedir (Acar & Yaman, 2011; Doğan, 2016; OECD, 2003; Telli, Yıldırım, Şensoy & Yalçın, 2004). Bu nedenle fen eğitim ve öğretim ortamları çeşitli yaklaşımlar ve yöntemlerle çeşitlendirilmeye çalışılmış ve bu aksaklıkların giderilmesi hedeflenmiştir. Bu öğrenme yaklaşımlarından biri de son yıllarda sıkça rastlanan bağlam temelli öğrenme yaklaşımı olmuştur (Kabuklu, Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2019). Bu yaklaşım, fen kavramları ile yaşam arasında ilişki kurarak öğrencilerin öğrendiklerinin günlük hayatları ile ilgili olduğunu keşfetmelerini sağlaması ile ön plana çıkmaktadır (Sözbilir vd., 2007). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı günlük yaşam bağlamlarının öğretimde kullanılmasıyla öğrencilerin bilimle yaşamı ilişkilendirebileceklerini ve bu sayede daha iyi öğreneceklerini savunmaktadır (Güneş-Koç, 2013). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kavramsal anlamaya, üst düzey düşünme becerisine, derse yönelik ilgiye katkıda bulunduğunu, öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilmelerine olanak sağladığını ve derse karşı motivasyonlarını artırdığını belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Bennett, 2003; Ayvaci, Er-Nas & Dilber, 2016; Kabuklu, Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2019; Kistak, 2014; Kocakülah ve Can, 2017). Bağlam temelli öğretim için alan yazınında çeşitli öğretim modelleri yer almaktadır. Öğretim modellerinden REACT modeli bağlam temelli öğretimde en sık karşılaşılan modeller arasında yer almaktadır (Crowford, 2001). REACT modeli basamakları ve her basamakta uygulanabilecek yöntem, teknik ve etkinlikler aşağıda belirtilmiştir:

Şekil 1.

REACT modeli basamakları ve uygulama içeriği (Crowford, 2001)



Şekil 1’de gözlemlendiği gibi REACT modeli 5 basamağa sahiptir ve öğretim ortamlarında oldukça kullanışlıdır. Aynı zamanda REACT modeli her basamağında bağlamsal öğrenmeyi temel alması bakımından diğer stratejilerden ayrılmaktadır (Kirman-Bilgin & Yiğit, 2017).

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı öğrencinin yaşadığı çevreden bağlamlar sunarak öğretimin bağlamlarla yürütülmesini ve bağlamlar üzerinden anlamlı sınıf tartışması yapılabilmesine olanak sağlamasına rağmen (Kistak, 2014; Whitelegg & Parry, 1999), bağlamları her zaman sınıf ortamına taşıyabilmek pek de mümkün olmamaktadır (Akbulut, 2013). Bu nedenle, öğretim teknolojilerinden biri olan bilgisayarlar aracılığıyla, bağlamların video, haber ya da hikâyelerle somut hale getirilmesiyle öğretimi kolaylaştırarak bağlam temelli yaklaşımın aksaklıklarını giderebildiği ve etki alanının arttırılabildiği (Akdaş, 2014) düşünülmektedir. Bu noktada bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim yaklaşımının, fen bilimleri dersinde yer alan soyut konuların somutlaştırılmasında, karmaşık ifadelerin anlaşılmasında, günlük hayat ilişkisi kurulmasında, çoklu duyu organına hitap edilerek bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında (Kutu & Sözbilir, 2011; Yerer, 2015) ve öğrencilerin fen bilimleri dersini anlamasında katkı sağladığı ifade edilmektedir (Yumuşak & Aycan, 2002). Ancak bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı planlanan öğretime bilgisayarların entegre edilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını ve fen dersine yönelik tutumlarını nasıl etkileyeceği tam olarak bilinmemektedir (Akbulut, 2013). Bu sebeple, bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli tasarlanan materyalin öğrencilerin akademik başarıları ve fen dersine yönelik tutumu üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, alan yazınında mevcut eksikliğe bir katkı sunması hedeflenmektedir.

2. Yöntem

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli tasarlanan öğretim materyalinin öğrencilerin akademik başarıları ve fen dersine yönelik tutumu üzerindeki etkisi belirlemeyi amaçlayan çalışmanın yürütülmesine ilişkin araştırmanın metodolojisi, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizi bu kısımda aktarılacaktır.

2.1. Araştırmanın Metodolojisi

Çalışma, bağlam temelli yaklaşıma yönelik bilgisayar destekli olarak geliştirilen materyalin öğrencilerin fen dersindeki akademik başarıları ve fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bahsedilen süreçte uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) akademik başarı ve tutumu belirleyerek başarı ve tutumdaki değişimi incelemek amacıyla nicel yaklaşımlardan olan deneysel araştırmalar arasında yer alan basit deneysel yöntem tercih edilmiştir. Basit deneysel yöntem tasarlanan öğretim uygulamasıyla bir başka uygulamanın karşılaştırılmadığı durumlarda kullanılabilir (Büyüköztürk, vd., 2019; Yalçın & Tekbıyık, 2013). Deneysel yöntem basamaklarını içeren basit deneysel yöntem, kontrol grubu bulundurmaması açısından farklılık içermektedir. Bu yöntemde uygulama yapılmayan özdeş başka bir grupla karşılaştırma yapılmaksızın tek grup üzerinden çalışılmaktadır (Çepni, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bir ortaokulda 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören 9'u kız 11'i erkek toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında seçilen örneklem grupları basit tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Bu yöntemde evrendeki tüm bireylerin örneklem kapsamına alınma şansı eşit olmakla birlikte yanlılığın ve seçme yöntemi ile yapılan örnekleme hatasının en az olması hedeflenmektedir (Baştürk & Taştepe, 2013; Büyüköztürk, vd., 2008).

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ikinci aşaması olan uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin fen dersindeki akademik başarılarını ve fen dersine karşı tutumlarını belirleme süreçlerinde akademik başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, akademik başarıyı belirleme adına Deveci (2010) tarafından geliştirilmiş ve Özer (2019) tarafından düzenlenen "Kuvvet ve Hareket Akademik Başarı Testi" ön test ve son test şeklinde kullanılmıştır. Çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan testte her bir soru 5 puan olarak hesaplanmıştır. Testin SPSS 25.0 paket programıyla hesaplanan K21 değeri 0.82 olarak belirlenerek kullanılabilir bir güvenilirliği olduğu ifade edilmiştir (Razzali & Wah, 2011).

Şekil 2.

Kuvvet ve Hareket Akademik Başarı Testi Örnek Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Kuvvet, cismin şeklini değiştirir.
- B) Kuvvet, cismi hareket ettirir.
- C) Kuvvet, cismin kütesini değiştirir.
- D) Kuvvet, hareket halindeki cismi durdurur.

2. Aşağıdakilerden hangisi **dengelenmiş kuvvetlerin** etkisindedir?

- A) Kaydırdaktan kayan çocuk
- B) Yavaşlayan bisikletli
- C) Sabit hızla giden araba
- D) Hızlanan motosiklet

3. Hareketli bir cisme kuvvet uygulandığında aşağıdakilerden **hangisi gerçekleşmez**?

- A) Cisim sabit hızla hareketine devam eder.
- B) Cisim hızlanır.
- C) Cisim yavaşlar.
- D) Cisim yön değiştirir.

Şekil 2’de kullanılan kuvvet ve hareket akademik başarı testine ait örnek sorulara yer verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Nuhoglu (2008) tarafından hazırlanan “Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği” ön test ve son test şeklinde kullanılmıştır. 10 olumlu 10 olumsuz ifadenin yer aldığı ölçek toplam 20 maddeden oluşacak şekilde ve “Katılıyorum (+)”, “Katılmıyorum (-)”, “Fikrim Yok (0)” şeklinde 3’lü Likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.87 olarak belirlenmiştir. Başarı testi için örnek soru, tutum ölçeği için örnek madde koyulmalı. Tutum ölçeğinin alt boyutları varsa açıklanmalı. Fen ve Teknoloji (FT) Dersine Yönelik Tutum Maddelerine; “1. FT dersinden iyi notlar alacağımı düşünürüm. 2. FT dersinde ilginç bilgiler öğrenmek bende merak uyandırır. 3. Okulda daha az FT dersi yapmak isterdim. 4. Zorunlu olmasam FT dersine girmezdim.” örnek verilebilir.

2.4. Araştırma Süreci

Araştırma sürecine ilişkin öğrencilere öncelikle başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Ardından bağlam temelli bilgisayar destekli öğretim materyali ile ders süreci yürütülmüş ve başarı testi ile tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

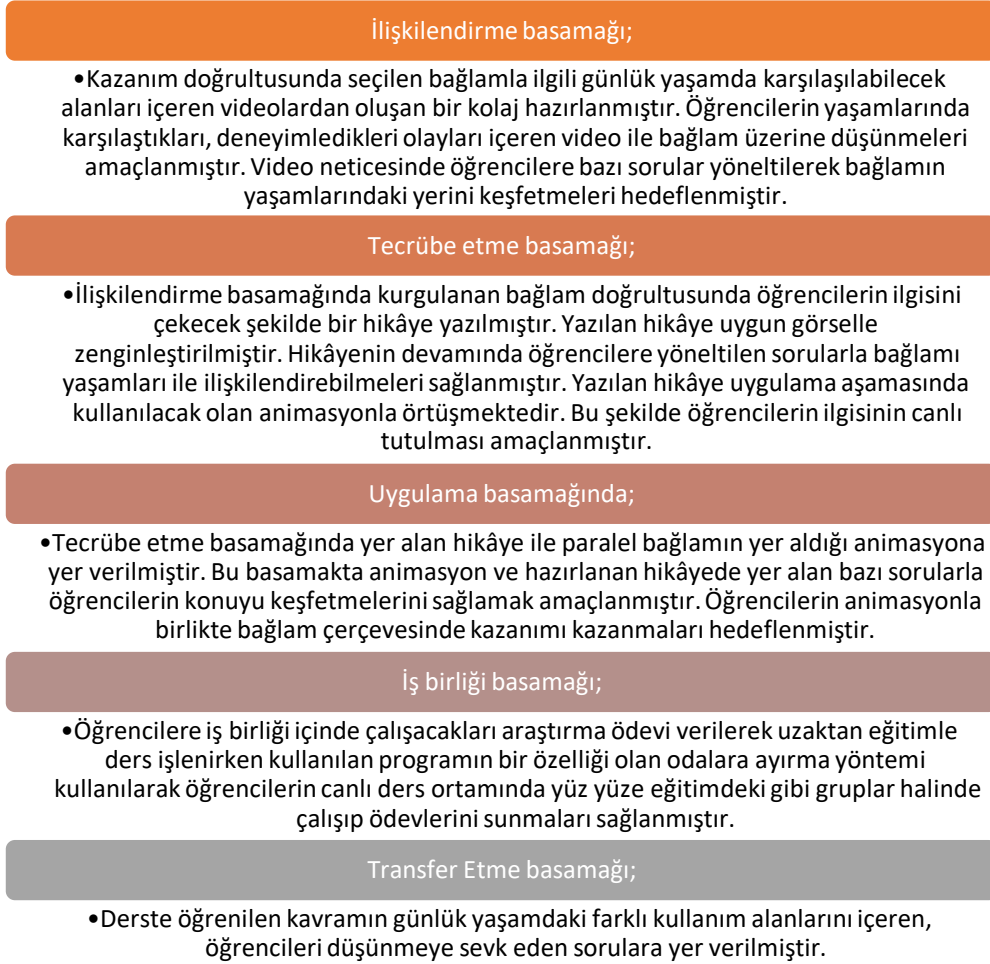
Araştırmada öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” konusuna yönelik akademik başarılarını belirlemek amacıyla akademik başarı testi ön test/son test şeklinde uygulanmıştır. Özer (2019) tarafından düzenlenen 4 seçenekli 20 sorudan oluşan akademik başarı testi için öğrencilere 30 dakika süre verilerek cevaplamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği ön test/son test şeklinde uygulanmıştır. Nuhoglu (2008) tarafından hazırlanan 20 maddeden oluşan “Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği” için öğrencilere 40 dakika süre verilerek yanıtlamaları sağlanmıştır.

Araştırmada Köroğlu Ergel (2021) tarafından hazırlanan bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim materyali kullanılmıştır. Geliştirilmiş öğretim materyali bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli olarak hazırlanmış ve 6. sınıf Kuvvet ve Hareket ünitesi kapsamında geliştirilmiştir. Sürecin ve etkinliklerin daha iyi anlaşılması için EK 1’de örnek ders planı sunulmuştur.

Ders materyali 6. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında “Kuvvet ve Hareket” ünitesi için önerilen süre doğrultusunda 14 ders saati boyunca uygulanmıştır. Kullanılan ders materyalinde bağlam temelli yaklaşımın REACT modeli tercih edilmiştir. Aşağıda REACT modelinin basamaklarında yapılanlar genel hatları ile özetlenerek Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3.

REACT Basamaklarında Yürütülen Çalışmalar



Şekil 3 incelendiğinde REACT modelinin ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, iş birliği ve transfer etme basamaklarına uygun bir öğretim yapıldığı görülmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Akademik başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilen veriler katılımcı sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (Razzali & Wah, 2011). Uygulanan Shapiro-Wilk testi sonuçlarının 0.5’ten büyük olması durumunda parametrik, 0.5’ten küçük olması durumunda akademik başarı testine ve tutum ölçeğine ilişkin Shapiro-Wilk sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1.

Akademik Başarı Testine Ait Shapiro-Wilk Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	Anlamlılık
Akademik Başarı Fark Puanları	,978	20	,903
Tutum Ait Fark Puanları	,790	20	,001

Tablo 1 incelendiğinde, akademik başarı testine yönelik fark puanlarının anlamlılık değerinin $p > .05$ olduğu belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Başarı testinden elde edilen verilere uygulanan *ilişkili t testi* uygulanmasına karar verilmiştir. Tutuma yönelik fark puanlarının anlamlılık değerinin $p > .05$ olduğu belirlenerek verilerin normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç neticesinde *Wilcoxon işaretli sıralar testi* uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü kurumundan (28.10.2020/ 81614018-000-E.440) etik izin alınmıştır.

3. Bulgular

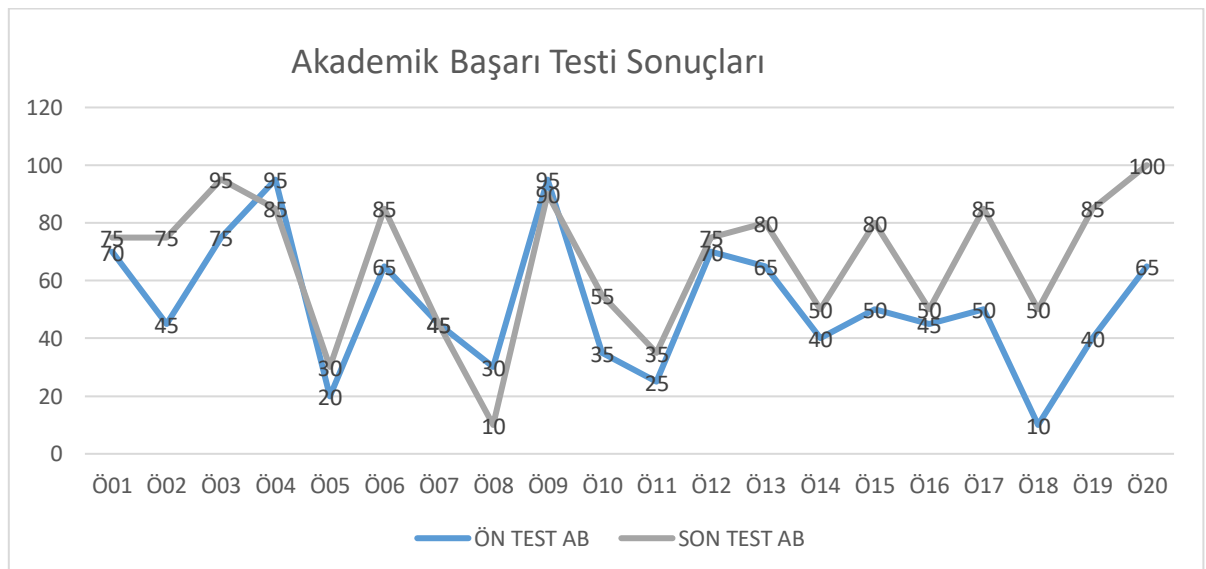
Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli geliştirilen öğretim materyalinin öğrencilerin 6. sınıf "Kuvvet ve Hareket" konusuna yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin belirlenmesinin amaç edinildiği çalışmada, ilgili analizler sonucunda elde bulgulara bu kısımda yer verilecektir.

3.1. Akademik Başarı Testine Ait Bulgular

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli geliştirilen öğretim materyalinin öğrencilerin 6. sınıf "Kuvvet ve Hareket" konusuna yönelik akademik başarılarına ilişkin elde edilen bulgular aktarılmaktadır.

Grafik 1.

Akademik Başarı Testine Ait Ön-Test ve Son-Test Değerleri



Grafik 1'e bakıldığında son test puanının ön test puanından yüksek olduğu 17 öğrenci, ön test ve son test puanının eşit olduğu 1 öğrenci, son test puanının ön test puanından düşük olduğu 2 öğrenci bulunmaktadır. Akademik başarı testinden elde edilen puanlarının son test lehine olduğundan yapılan öğretimin anlamlı olup olmadığını tespit etmek adına standart sapma ve ortalama puan değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3.

Akademik Başarı Testine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Öğrenci Sayısı	Ön-Test		Son-Test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Akademik Başarı	20	51,75	23,07	66,75	24,45

Tablo 3'e bakıldığında, akademik başarı testine yönelik ön-test puan ortalamasının 51,75; standart sapma değerinin 23,07 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamasının 66,75; standart sapma değerinin 24,45 olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla akademik başarı testine ait fark puanlarını gösteren Tablo 4 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Akademik Başarı Testine Ait İlişkili t Testi Sonuçları

Akademik Başarı	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön-Test	20	51,75	23,07	19	3,873	,001
Son-Test	20	66,75	24,45			

Tablo 4 incelendiğinde, geliştirilen öğretim materyalinin öğretimde kullanılması sonucunda akademik başarı testinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. $[t(19) = 3,873, p < 0,05]$. Ayrıca ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılık farkını belirleyen Cohen's D etki büyüklüğü 0,86 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü 0.454 hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011) 0.14 ve üstünde yer alan eta kare değerinin büyük düzeyde olduğunu belirttiğinden belirlenen seviyedeki etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

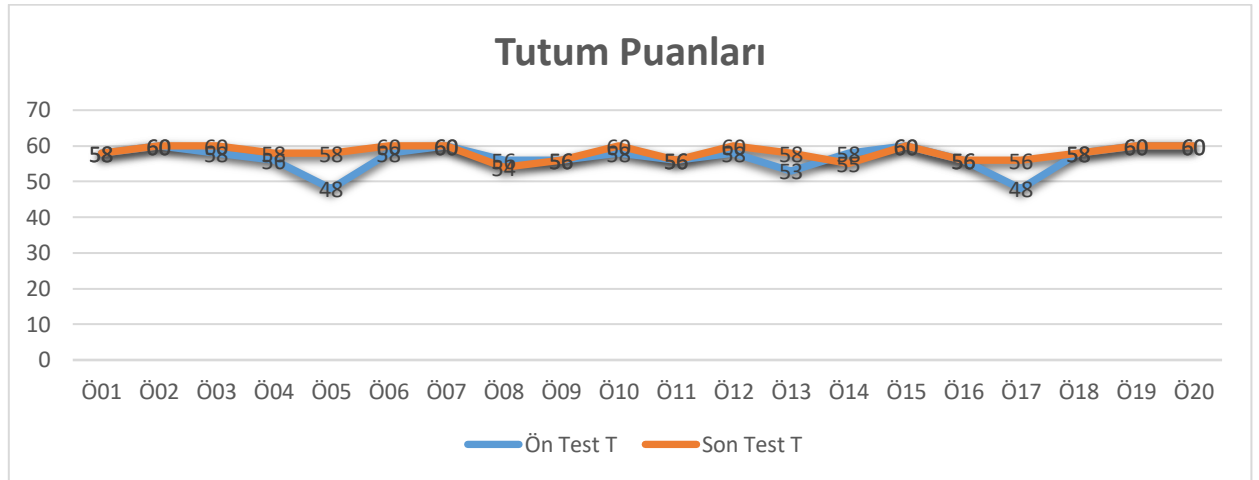
Akademik Başarı Testine Yönelik Shapiro-Wilk Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	Anlamlılık
Akademik Başarıya Ait Fark Puanları	,978	20	,903

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin akademik başarıya ait fark puanlarının anlamlılık değerinin $p > .05$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

3.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli olarak geliştirilen öğretim materyalinin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla uygulanan tutum ölçeğine ait ön test ve son test değerleri aşağıda Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Tutum Ölçeğine Yönelik Ön Test ve Son Test Değerleri

Grafik 2 incelendiğinde, 10 öğrencinin tutum puanlarının ön test ve son testte eşit olduğu, 8 öğrencinin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu, 2 öğrencinin son teste ait puan değerlerinin ön teste ait puan değerlerinden düşük olduğu görülmektedir. Son test lehine puan değerlerinin elde edilmesi yapılan öğretim adına anlamlılık ifade edip etmediğini belirlemek için standart sapma ve ortalama puan değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Tutum Ölçeğine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

	Öğrenci Sayısı	Ön-Test		Son-Test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Tutum	20	56,75	3,50	58,15	2,00

Tablo 6 incelendiğinde, akademik başarı testine yönelik ön-test puan ortalamasının 56,75; standart sapma değerinin 3,50 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamasının 58,15; standart sapma değerinin 2,00 olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla akademik başarı testine ait fark puanlarını gösteren Tablo 7 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.*Tutum Ölçeğine Ait İlişkili T- Testi Sonuçları*

Tutum	n	Sıra Ort.	Sıra Top	z	p
Negatif Sıra	8	5,56	44,50		
Pozitif Sıra	2	5,25	10,50	-1,774	,076
Eşit	10				

Tablo 7'ye bakıldığında, geliştirilen materyalle yapılan öğretim sonucunda Fen Bilimleri dersine yönelik tutumda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-1,774$, $p>.05$). Eta kare etki büyüklüğü 0.1488 hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011) 0.14 ve üstünde yer alan eta kare değerinin büyük düzeyde olduğunu belirttiğinden belirlenen seviyedeki etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8.*Tutum Ölçeğine Yönelik Shapiro-Wilk Sonuçları*

			Shapiro-Wilk		
			İstatistik	sd	Anlamlılık
Tutuma	Ait	Fark	,790	20	,001
Puanları					

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin günlük yaşamlarında deneyimledikleri ilgi çekici olaylardan oluşan bağlamlar sunarak öğrencilerin düşünmesini sağlamakta ve öğrencileri sorgulamaya sevk ederek dersi anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Karaman, 2019). Yürütülen çalışmada bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli olarak geliştirilen öğretim materyalinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde, kullanılan bağlam temelli bilgisayar destekli öğretim materyalinin akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akbulut, 2013; Aktaş, 2013; Ayvaci & Bebek, 2018). Akademik başarının artmasının sebepleri arasında bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli olarak geliştirilen materyalle yapılan öğretimin dersi eğlenceli hâle getirerek öğrencilerin ilgisini çektiği ön görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisinin olduğu ve öğretimi çeşitlendirmede olanak sağladığı belirtilebilir. Saka (2011) tarafından yapılan çalışmada bağlam temelli yaklaşıma uygun olarak bilgisayar destekli geliştirilen materyalin, öğrencilere gerçek yaşam uygulamaları yapma fırsatı sunma, kavramların ilişkisel verilmesi sonucunda öğrenmeyi kolaylaştırma ve bilgisayarların görsel olarak öğrenciye hitap ederek öğrencinin ilgisini çekme gibi avantajlarının olduğu ifade edilmiştir. Paralel bir şekilde, yürütülen çalışmada bağlamların kullanıldığı

etkinliklerin ve hikâyelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Demircioğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada bağlamların yer aldığı hikâyelerin öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Aktaş (2013), bağlam temelli bilgisayar destekli materyalin öğrencilerin derse ilgisini ve fen dersindeki akademik başarılarını artırdığı ifade etmektedir. Çalışmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımına bilgisayar destekli öğretim entegre edilmesi her iki yöntemde başarı artışına etki etmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Literatürde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı artırdığını ifade eden birçok çalışma bulunmaktadır (Acar & Yaman, 2011; Can, 2017; Kara & Çelikler, 2019; Kuhn & Müller, 2014). Çalışmada uygulama boyunca öğrencilerin bağlamların yer aldığı hikâyeye merak duyduğu, bağlamların öğrencilerin ilgisini çekmesi neticesinde dersi daha iyi takip ettiği, öğrencilerin öğrendikleri ile yaşamları arasındaki ilişkiyi fark ettiği tespit edilmiştir. Arıkan (2019) tarafından yürütülen çalışmada bağlam temelli yaklaşıma dayalı öğretimin öğrencilerin derse ilgisini artırdığı, dersi daha çok sevmelerini sağladığı, günlük yaşam bağlamlarının öğrenciyi öğrenmeye karşı motive ettiği ifade edilmektedir. Akademik başarının artışında bilgisayar destekli öğretimin de etkisinin bulunduğu söylenebilir. Bilgisayar destekli öğretimin konuların somut bir şekilde aktarılmasını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı, görsel açıdan dersi zenginleştirerek öğrencilerin ilgisini çektiği ifade edilebilir. Özabacı ve Olgun (2011) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 1 incelendiğinde, 2 öğrencinin akademik başarı testi puanlarından son test puanının ön test puanından düşük olduğu görülmektedir. Akademik başarıyı dersin işleme yöntemi, öğrencilerin değerlendirilme şekli gibi birçok etken etkilemektedir (Sadi-Yılmaz, 2013). Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir öğretim yöntemine uyum sağlamalarının akademik başarılarını etkilemiş olduğu düşünülmektedir. Gül ve Konu (2018) tarafından bağlam temelli öğretimin akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmada, öğrencilerin öğretim yöntemine uyum sağlamasının akademik başarıyı etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca geliştirilen materyalle uzaktan eğitimle öğretim yapıldığı dikkate alındığında uzaktan eğitimin akademik başarı üzerinde etkisinin olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Uzaktan eğitimde; öğretmenin anında müdahale yapma olanağı bulunmamasından kaynaklı sorunların hemen giderilemediği, ön görülemediği ve engellemediği neticesinde de öğrencilerin dersten uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020). Bu bağlamda dersten uzaklaşan öğrencilerin fen bilimleri akademik başarısının doğrudan etkileneceği söylenebilir.

4.1. Tutum Ölçeğine Ait Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli olarak geliştirilen öğretim materyalinin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde çalışmada ulaşılan bu sonuçla benzer bulgulara ulaşılmış çalışmalara rastlanmaktadır (Tekbiyık, 2010; Gül, 2016). Tutumun duyuşsal bir davranış olduğu ve bu tür davranışların değişmesi için uzun zaman uygulama yapmanın gerekli olduğu göz önüne alındığında (Kutu & Sözbilir, 2011), bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli materyalle 4 hafta süresinde yapılan öğretimin tutum puanında anlamlı fark yaratmaması beklendik olacaktır. Ayrıca tutum konusunda yürütülen çalışmalara bakıldığında erken yaşlarda geliştirilen tutum davranışının ilerleyen yaşlarda değişmesinin zor olduğu ve öğrencilerin daha önce aşına olmadıkları bir uygulama neticesinde tutum puanlarının değişiklik göstermeyebileceği ileri sürülmektedir (Kocabaş, 1997; Altınışık & Orhan, 2002). Grafik 2’de iki öğrencinin tutum

puanının düştüğü gözlemlenmektedir. Aynı öğrencilerin tutum puanına paralel olarak akademik başarılarının da uygulama sonrası düştüğü belirlenmiştir. Bu noktada tutum puanının düşmesine akademik başarının etkisi olduğu düşünülebilir. Derse karşı geliştirilen tutumun akademik başarıdan etkilendiği (Karamustafaoğlu, 2003) dolayısıyla akademik başarısı düşük öğrencilerin tutum puanlarının da bu sebeple düştüğü ifade edilebilir. Literatürde akademik başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Altınok, 2004; Külçe, 2005). Çalışmanın uzaktan eğitim yoluyla yapıldığı dikkate alındığında uzaktan eğitimin de tutuma etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda olduğu uzaktan eğitim, derslerin hissiyat ile işlenmesi konusunda yetersiz kaldığı (Başaran, vd., 2020) düşünüldüğünde tutum boyutunda eksikliklerin oluşacağını söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır. Literatürde uzaktan eğitimde öğrencilerin derse karşı tutumlarının düşük olduğunu belirten birçok çalışma yer almaktadır (Altuntaş-Yılmaz, 2020; Keskin & Özer-Kaya, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yağan, 2021). Bu durumda bazı öğrencilerin uygulama sonrası tutum puanlarındaki düşüş beklendiği olacaktır. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

- Yürütülen çalışmada bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim materyalinin akademik başarıya olumlu katkısının olduğu, bağlamların öğretim ortamlarına olumlu etki ettiği, bağlam temelli yaklaşıma dayalı öğretimin dersi ilgi çekici ve zevkli hale getirdiği göz önünde bulundurulduğunda bu tür materyallerin öğretimde kullanılması önerilmektedir.
- Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli geliştirilen materyalde bilgisayarların öğrenme ortamına görsel zenginlik kattığı, bağlamlarla simülasyonların ilişkilendirilmesinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı dikkate alınarak bilgisayarların öğretimde kullanımının yaygınlaştırılması, bağlam temelli yaklaşımın bilgisayarlarla desteklenmesi, anlaşılması zor konuların öğretiminde bilgisayar destekli öğretimden faydalanılması önerilmektedir.
- Tutum gibi duyuşsal faktörleri incelemeyi amaçlayan çalışmaların daha uzun süreli yürütülmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma kapsamında bağlam temelli yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli geliştirilen öğretim materyali 6. sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesine yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmacıların farklı sınıf seviyelerine veya farklı konularla araştırma yapmaları önerilmektedir. Ayrıca çalışmada akademik başarı ve fenne yönelik tutum incelenmiştir. Geliştirilen materyalin öğrencilerin ilgi, motivasyon, bilgilerin kalıcılığı gibi etkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü kurumundan (28.10.2020/ 81614018-000-E.440) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Acar, B., & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin algı ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, (40), 1-10.
- Akbulut, Ö. E. (2013). *Dokuzuncu sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim etkinliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde react stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altınışik, S., & Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 41-49.
- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 1-8.
- Akdaş, E. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, A. R., Öztürk, M., & Bakırcı, H. (2017). Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının sekizinci sınıf öğrencilerinin fen dersi akademik başarılarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 59-77.
- Ayvacı, H. Ş., Er-Nas, S., & Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: İletken ve yalıtkan maddeler örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 51-78.
- Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2018). REACT stratejisine göre hazırlanmış rehber materyalin öğrenci başarısına etkisi: Katı basıncı konusu. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-83.
- Aktaş, L. (2013). *Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda react öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altuntaş-Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Aydoğdu, Ü. R. (2015). *2004-2013 yılları arasındaki fen eğitimi ile ilgili makalelerin konu ve yöntem bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Vize Yayıncılık, 129-159.

- Bennett, J. (2003). Context-Based Approaches to the Teaching of Science, In J. Bennett (Ed.), Teaching and Learning Science: A Guide to Recent Research and Its Applications, London: Continuum, 99-122.
- Bozkurt, O., Orhan, A. T., Keskin, A., & Mazi, A. (2008). Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 63-78.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. PEGEM yayıncılık, Ankara.
- Can, M. (2017). *Farklı kavramsal değişim stratejileriyle zenginleştirilmiş bağlam temelli yaklaşımın madde ve özellikleri konusunun anlaşılmasına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyula ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Deveci, Ö. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, L. (2016). *Fen öğretiminde hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine bir aksiyon örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, S., Kıvrak, E., & Baran, Ş. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-64.
- Evcim, İ. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla, fen kazanımlarını günlük yaşamda kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş-Koç, R. S. (2013). *5E Modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, Ş. (2016). Yaşam temelli öğretim modeliyle fotosentez konusunun öğretimi: REACT stratejine dayalı bir uygulama. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 10(10), 21-45.
- Gül, Ş. & Konu, M. (2018). Yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 45-68.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Hanusz, Z., Tarasinska, J., & Zielinski, W. (2016). Shapiro–Wilk test with known mean. *REVSTAT-Statistical Journal*, 14(1), 89-100.
- Telli, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makineler konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Karaman, E. (2019). *Bilimin doğasına yönelik unsurların yaşam temelli yaklaşım ile öğretilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karamustafaoğlu, S. (2003). *Maddenin içyapısına yolculuk ünitesi ile ilgili basit araç gereçlere dayalı rehber materyal geliştirilmesi ve öğretim sürecindeki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kabuklu, N. Ü., Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimiyle alakalı araştırmalarda bağlam temelli soru yazma ölçütlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi*, 12-14.
- Kara, F., & Çelikler, D., (2019). 5. sınıf maddenin değişimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 216-245.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kistak, Ö. (2014). *İlköğretim 8. Sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kocakülâh, A., & Can, H. (2017). Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 6(1), 2146-9199.
- Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim 2. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-145.
- Koroğlu Ergel, B. G. (2021). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli olarak hazırlanan ders materyalinin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi kuvvet ve hareket konusu örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi hayatımızda kimya ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Kuhn, J., & Müller, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects. *Perspectives in Science*, 2(1-4), 5-21.
- Külçe, C. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hareket ve kuvvet hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 123–140.
- OECD (2003). *The PISA 2003 assessment framework*. Paris: OECD.

- Özabacı, N., & Olgun, A. (2011). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin fen bilgisi dersine ilişkin tutum, bilişüstü beceriler ve fen bilgisi başarısı üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 93-107.
- Özer, i. E. (2019). *6. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde gerçekleştirilen algodoo temelli etkinliklerin öğrencilerin tasarım becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.
- Sadi-Yılmaz, S. (2013). *Kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Saka, A. Z. (2011). Investigation of student-centered teaching applications of physics student teachers. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(SI), 51-58.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., & Yıldırım, A. (2007). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) Öğretim Yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları. *I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 20-22 Haziran, 108.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9.sınıf enerji ünitesine yönelik 5e modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilimleri derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Whitelegg, E. & Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: Meanings, issues and practice. *Physics Education*, 34(2), 68-72.
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 147-174.
- Yadigaroğlu, G., Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 795-812.
- Yalçın, F., & Tekbıyık, A. (2013). GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenen proje yaklaşımının okul öncesi eğitimde kavramsal gelişime etkisi. *TurkishStudies*, 8(9), 2375-2399.
- Yerer, H. (2015). *8. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesindeki kavram yanlışlarının çalışma yapıları ve kavram testi ile belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yumuşak, A., & Aycan, Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları; Demirci (Manisa)'de bir örnek. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(16), 197-204.

Yüksek Lisans Öğrencisi, Fen bilgisi öğretmeni Bahar Gülay KÖROĞLU ERGEL,
bahar_gulay@hotmail.com

EK 1. Örnek Ders Planı

Sürati Öğrenelim!



Gözüne vuran güneş ışığı ile uyanan İlkay, saatin kaç olduğuna bakmak için gözlerini açtı. Şaşkınlıkla yatakta doğruldu ve tekrar saate bakma ihtiyacı hissetti. Doğru görmüştü, alarmı kapatıp uyuyakalmıştı. Hemen yataktan fırlayıp hazırlanmaya başladı. Tüm hazırlıklarını yapıp evden çıktı ve zilin çalmasına on dakika kala yola koyuldu. Artık acele etmesine gerek yoktu çünkü ev hemen okulun yanındaydı. Yolda arkadaşlarına rastladı ve sohbet ederek yürümeye başladılar. Sohbet sırasında sınıf arkadaşlarıyla ödevlerini evde unuttuklarını fark ettiler. İlkay eve gidip ödevi alıp tekrar okul yoluna koyulduğunda artık zil çoktan çalmıştı. Şimdi okul yolunda İlkay da dâhil bir sürü koşan öğrenci vardı.

- Siz de günlük yaşamınızda buna benzer olaylarla karşılaşıyor musunuz?
- Herhangi bir yere geç kaldığınızda koştunuz mu?
- Neden geç kalınca yürümek yerine koşarsınız?

1. İlkay'ın geç kalınca koşmasının sebebi ne olabilir?
2. Yürüme ve koşma arasında ne gibi bir farklılık var? İlkay hangi durumda okula daha erkenvarır?

İlkay her zaman okula zamanında giden disiplinli bir öğrencidir. Derse geç kalmak istemiyor ve bunun için koşuyordu. Koşarken sıra arkadaşıyla karşılaştı yanında durdu ve birbirlerine günaydın dediler.

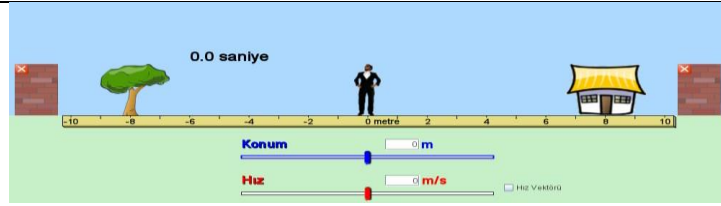
Fakat sıra arkadaşı derse yetişmeye çalışmıyordu. İlkay durumu fark edip okulda görüşmek üzere yoluna devam etti.

3. Aynı anda aynı yerden hareket eden İlkay ve sıra arkadaşından hangisi okul bahçesine önce giriş yapacaktır? Neden?

A Öğrencilerin sürat kavramını daha iyi öğrenebilmesi için bu basamakta süratle ilgili hikâyedeki bağlamı içeren "Yürüyen Adam" adlı çalışma yaprağı öğrencilerle birlikte yapılır.

Yürüyen Adam

İlkay ve arkadaşının okula giderken süratlerinin farklı olduğu yorumunu yaptık. Şimdi İlkay'ın süratini öğrenebilmek için aşağıdaki etkinliği yapalım. Bu etkinlik sonunda siz de artık okula giderken kendi süratinizi hesaplayabilirsiniz.



- Etkinliğimizde yer alan adamı ilk olarak İlkay'ın arkadaşının hareketi gibi hareket ettirelim. Bu hareketi gözlemleyip aşağıdaki bilgileri dolduralım.

Alınan yol=
Zaman=

- Şimdi de etkinliğimizde yer alan adamı İlkay'ın hareket ettiği gibi hareket ettirelim. Bu hareketi gözlemleyip aşağıdaki bilgileri dolduralım.

Alınan Yol=
Zaman=

- Gözlemleriniz sonucunda nasıl bir sonuca ulaştınız? İlkay ve arkadaşı aynı yolu almasına rağmen bahçeye varış süreleri neden birbirlerinden farklıdır?

- İlkay'ın evi okula daha uzak olsaydı ve aynı hızla okula gitseydi okula varış süresi değişir miydi? Neden?

- Etkinliğimizdeki adamı okula daha uzak konuma getirip deneyelim.

- Bu etkinlikten nasıl bir sonuç çıkarırsınız?

Yaptığımız uygulamada yol, zaman ve sürat kavramları arasında bir ilişki olduğunu öğrendik. Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi öğrenmek için bir video izleyelim.

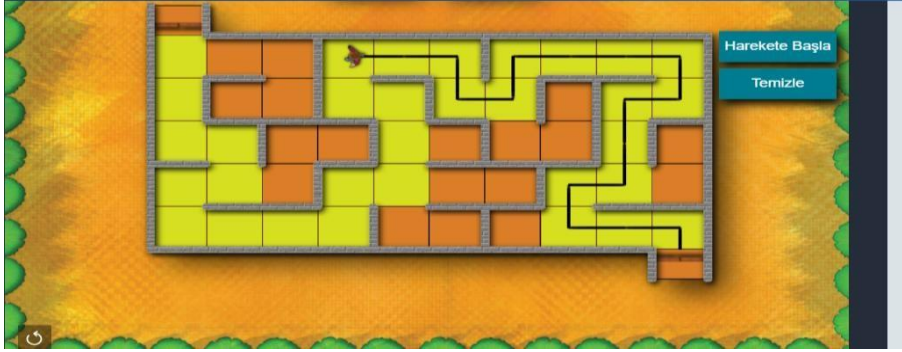
- <http://www.fatihgizligider.com/?pnum=441> videosunu izleyerek yol, zaman ve süratarasındaki ilişkiyi anlayalım.



- Sürat, yol ve zaman arasında nasıl bir ilişki olduğunuz düşünüyorsunuz?

https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.725/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=1bf8648230c7c39941acffc6364042ad&resourceTypeID=3&loc=0&locID=d4302fcf39e30e0581bd67b4cf2ada21&showCurriculumPath=false

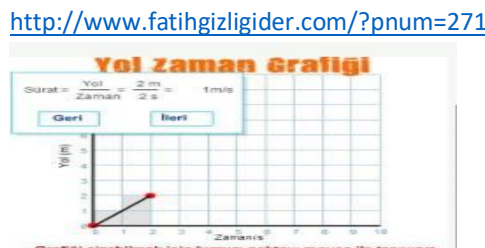
yer alan etkinliği yapalım.




İlkay o gün derse zamanında gidebilmiş ve ödevini teslim edebilmişti. O gün derste sürat konusunu ğrenen İlkay kendi süratini de hesaplayabileceğini düşünmüş ve bunun için ev ve okul arasındaki mesafeyi bilmesi gerektiğini düşünmüştür. Ayrıca süreyi ölçebileceği bir saate de ihtiyaı vardı. İlkay bir sonraki gün akıllı saatiyle okula gitmiş ve istediği bilgileri toplamıştır. Aşağıda İlkay'ın kaydettiği bilgiler yer almaktadır.

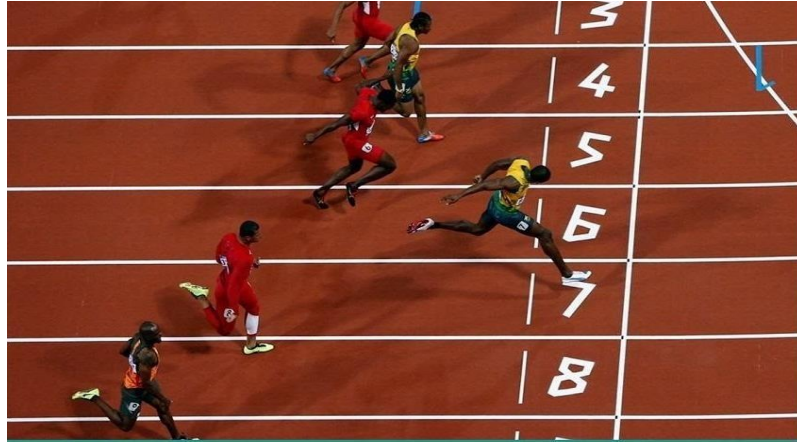
Ölçümler	1.lm	2.ölçüm	3.ölçüm	4.ölçüm	5.lm
Alınan	20	40	60	80	100
Yol(m)					
Zaman(s)	10	20	30	40	50

- İlkay'ın hareketine ait tabloyu inceleyelim. İlkay'ın zamana bağlı süratini hesaplayınız.
- İlkay'ın hareketine ait yol zaman grafiğini izibilmek için aşağdaki etkinliği yapalım.



- şimdi İlkay'ın hareketine ait yol zaman grafiğini izelim.
- Yürüyen adam etkinliğini yaparak İlkay'ın hareketine ait sürat-zaman grafiğini çizelim.
- <https://phet.colorado.edu/sims/cheerpi/moving-man/latest/moving-man.html?simulation=moving-man&locale=tr>

	<p>C Öğretmen öğrencilere konu ile ilgili işbirliği içinde çalışabilecekleri bir ödev verir. Aşağıdaki sorulara ve araştırma ödevine hazırlanarak bir sonraki derse gelmeniz gerekmektedir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Günlük yaşamınızda sürat nerelerde vardır? 2. Bir sonraki derse kadar günlük yaşantınız içerisinde sürat kavramı ile nerelerde karşılaştığınızı günlük şeklinde yazmanızı istiyorum. 3. Çevrenizde canlı ve cansız varlıklardan birçoğu hareket eder. Bu varlıkların hareket ederken süratleri birbirinden farklılık göstermektedir. Günlük yaşamda sürati olan varlıkları araştırmanızı ve süratleri arasında ne gibi farklılıklar olduğunu öğrenmenizi istiyorum. <p>Not: Araştırma sonuçlarınızı bir sonraki ders işbirliği içinde sunmanız için hazırlıklı gelmeniz önem arz etmektedir. Arkadaşlarınızla grupça çalışarak sunum yapmanız istenecektir.</p>
	<p>T Öğrendiklerimizi pekiştirelim etkinliği yapılır. Öğrendiklerimi Pekiştirelim</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <p data-bbox="448 763 1350 1160">  </p> <p>Bir kargo şirketi kargo aracını kullanmak için yeni bir şoför almak istiyor. Telefonla işe başvuran Mehmet isimli kişi şartlara uyduğu için görüşmeye çağrılıyor ve bulunduğu yerden aracıyla yola çıkıyor. İş yerine görüşmeye geldiğinde bir başkasının işe alındığı ve bu kişinin adının da Mehmet olduğunu fark ediliyor. Bir süre sonra isim benzerliğinden dolayı bir karışıklık olduğunu anlıyorlar fakat işi kime vereceklerini bir türlü bilemiyorlar. Sonunda sürati daha fazla olanın işe alınmasına karar veriyorlar. Aşağıdaki bilgilere göre işe hangisi alınmıştır?</p> <p>Mehmet YILMAZ Alınan Yol=10000metreZaman =100 saniye Mehmet YILDIZ Alınan Yol=20000 Zaman=100 saniye</p> 2. Deniz koşu yarışlarını hiç kaçırmayan birisidir. Fakat yarış günü bir işi uzamış ve eve geldiğinde yarış çoktan başlamıştı. Deniz televizyonu açıp aşağıdaki ekranla karşılaşmıştır.



Deniz hangi koşucunun daha süratli olduğunu merak etmiştir. Aynı anda aynı yerden yarışa başlayan koşuculardan en süratlisi hangisidir? Neden?

3.



Elif, Mehmet ve Hasan okula farklı uzaklıklarda oturmaktadır. Elif'in evi okula 500 metre, Mehmet'in evi 800 metre, Hasan'ın evi ise 400 metre uzaklıktadır. Sabah okula gitmek için aynı saatte yol çıkmışlardır. Okula en erken Mehmet'in, daha sonra Elif'in, en son ise Hasan'ın ulaştığı bilindiğine göre bu kişilerin süratlerini karşılaştırınız.

Quality in Preservice Teacher Education: Exploring the Perceptions of Teacher Candidates and Teachers*

Salih YILMAZ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-5890-0699
Necdet KONAN, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-6444-9745

Abstract

The main purpose of this research is to examine the perceptions of education faculty students and education faculty graduate teachers regarding the quality of education faculties within a systemic approach. A quantitative survey research was conducted for this purpose. The population of the research consists of students in education faculties and education faculty graduate teachers in Türkiye, while the sample consists of 784 participants, including 567 education faculty students and 217 education faculty graduate teachers. The data of the research were collected using a developed scale. The research results showed that the participants' overall perceptions of the quality of education faculties were at a moderate level. The perception was found to be high in terms of teacher educators and classroom, moderate in terms of non-educational personnel, the learning-teaching process, school and faculty collaboration, output, and environmental; however, it was found to be low in terms of the encouragement of the teaching profession and feedback dimensions. Moreover, those who choose teaching as a profession due to positive factors such as social interests, family and teacher influence, and working conditions with children, as well as female teachers, had a more positive perception towards the quality of their faculties. Recommendations have been developed for policymakers, researchers, and practitioners to improve the quality of teacher preparation.

Keywords: Quality in teacher preparation, Teacher training, Teacher quality



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 97-118
DOI
10.17679/inuefd.1396040

Article Type
Research Article

Received
25.11.2023

Accepted
11.03.2024

Suggested Citation

Yilmaz, S. & Konan, N. (2024). Quality in Preservice Teacher Education: Exploring the Perceptions of Teacher Candidates and Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 97-118. DOI: 10.17679/inuefd.1396040

*This article is derived from PhD dissertation prepared by Salih YILMAZ under the supervision of Prof. Dr. Necdet KONAN and accepted by İnönü University Institute of Educational Sciences in July, 2020.

TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

Giriş

Günümüze kadar eğitim fakültelerinde ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite odaklı çeşitli çalışmalar yapılmış, ancak öğretmen yetiştirme sürecinden geçen öğretmen adayları (öğrenciler) ile mezun olup öğretmenliğe başlayanların kalite algılarının birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kaliteyi farklı açılardan ele almak için sistem yaklaşımından yararlanılmıştır. Böylece, öğretmen adayları ve öğretmenlerin bakış açıları girdi (öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, öğretim elemanları, sınıf ve eğitici olmayan personel), süreç (öğrenme-öğretme, okul ve fakülte iş birliği), çıktı, geri bildirim ve çevre şeklinde sistem yaklaşımı çerçevesinde toplanmıştır. Eğitim fakültelerinde kalite üzerine yapılan bu araştırma, yükseköğretimde kalite geliştirme kapsamındaki uygulamalara ve alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilir.

Amaç

Bu araştırma, sistem yaklaşımı çerçevesinde öğrenciler (öğretmen adayları) ve öğretmenlerin eğitim fakültelerinin kalitesine ilişkin algılarını belirlemeyi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları ve öğretmenler sistem yaklaşımı çerçevesinde eğitim fakültelerinin kalitesini nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin eğitim fakültelerindeki kaliteye yönelik algıları cinsiyet ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise altı farklı üniversiteden 567'si eğitim fakültesi öğrencisi ve 217'si eğitim fakültesi mezunu öğretmen olmak üzere 784 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları öğretmen adayları ve öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adayları ve mezunların fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri sınıf ve öğretim elemanı boyutlarında 'yüksek'; eğitici olmayan personel, öğrenme-öğretme süreci, okul ve fakülte iş birliği, çıktı ve ortam boyutlarında 'orta'; öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği ve geri bildirim boyutlarında 'düşük' olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin teşvik edilmesi daha başarılı lise mezunlarının eğitim fakültelerini tercih etmesini sağlayabilirken, etkili geri bildirim süreçleri de fakültelerin kalite geliştirme çalışmalarına rehberlik edebilir. Öğretmenlik mesleğinin özendiricilerine ilişkin bulgular, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, itibarı, toplumsal değeri, mevcut çalışma ve ekonomik koşullarının öğretmenler tarafından eğitim fakültelerini tercih etmek için yeterince özendirici bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, itibarı ve mevcut ekonomik ve çalışma koşulları açısından eksikliklere işaret etmektedir ve öncelikle bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Girdi olarak öğretim elemanı, öğretmen yetiştirilenlerin kendi alanlarında uzman olarak görüldüklerini, sınıfı etkili bir şekilde yönetebildiklerini ve eğitimdeki gelişmeler hakkında bilgili olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, eğitimcilerin bazı zayıf yönleri de tespit edilmiştir. Bu yönler doğrultusunda, öğretmen eğitimcilerinin önerilere daha açık olmaları,

öğretmen adaylarını derse daha fazla katılmaya ve daha fazla geri bildirim almaya teşvik etmeleri ve öğretimde kendilerini sürekli geliştirmeleri önerilebilir.

Girdi olarak eğitimci olmayan personel açısından bulgular, öğrencilerle olumlu diyalogun ve öğrenci taleplerinin zamanında karşılanmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, eğitimci olmayan personelin öğrencilerle olumlu diyalog geliştirmesi ve taleplerin zamanında karşılanması için çaba göstermesi beklenebilir.

Girdi olarak sınıf açısından veriler, sınıfla ilgili temizlik ve aydınlatmanın fark edilebilir ve yeterli olduğunu gösterirken, iklimlendirme ve sınıflar arasında gerekli yalıtımın daha iyi olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda fakültelerde yalıtım ve iklimlendirme konusunda iyileştirmeler yapılmalıdır.

Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bulgular, Eğitim Fakültelerindeki ders içeriklerinin zamanın koşullarına uyarlandığını; ders içeriklerinin uygulamalarla örtüştüğünü, adayların öğretmenlik mesleği ve alan bilgisi açısından donanımlı olduğunu ön plana çıkarmıştır. Öte yandan eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının zayıf yönlerini geliştirmeye ve güçlü yönlerini kullanmayı öğrenmeye yönelik çalışmalar yürütebilir; öğrenci merkezli eğitim, girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yüzyıl becerileri ve diğer mesleki-kişisel gelişim faaliyetlerine odaklanabilir.

Etkili öğretmenlik uygulaması ve okul deneyiminin sağlanması için süreç bağlamında okul ve fakülte arasında iş birliği şarttır. Bu iş birliğinin katılımcılar tarafından deneyim kazandırmaktan ziyade formalite olarak görülmesi bu çalışmada dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, okul-fakülte iş birliğinin öğretmen adaylarını derslere etkili bir şekilde hazırlamadığı ve okullardaki iş birliği yapılan öğretmenlerin adaylara yeterince zaman ayırmadığı gibi konularda eksiklikler ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların çıktıya yönelik algıları, eğitim fakültelerinin öğrencileri insan hakları ve demokrasi duyarlılığı, ulusal ve evrensel değerler, yüksek toplumsal duyarlılıklar ve öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri konusunda etkili bir şekilde yetiştirdiğine işaret etmektedir. Diğer yandan katılımcılar, okullara kısa sürede öğretmen olarak atanamadıklarını belirtmekte ve bu konuya vurgu yapmaktadırlar.

Katılımcıların algılarında eğitim fakültelerine ilişkin geri bildirimler öğrenci memnuniyeti, bağlılık, dilek, şikâyet ve önerileri öne çıkarmaktadır. Ancak öğretmenlerin 12'si mezun oldukları fakültenin kendilerinden geri bildirim aldığını, 205'i ise fakültelerinin kendileriyle iletişime geçmediğini belirtmiştir.

Katılımcıların çevreye ilişkin algıları, eğitim fakültelerinin topluma hizmet uygulamaları ile çevreye önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Araştırmada, seminer ve konferanslarla çevreye yapılan katkıların topluma hizmet uygulamalarına kıyasla daha az olduğu tespit edilmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kalite: Öğretmen Adayı ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi*

Salih YILMAZ, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-5890-0699
Necdet KONAN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6444-9745

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültelerinin kalitesine ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin algılarını, sistem yaklaşımı çerçevesinde incelemektir. Bu amaçla tarama modelinde nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki öğrenciler ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise 567'si eğitim fakültesi öğrencisi ve 217'si eğitim fakültesi mezunu öğretmen olmak üzere 784 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların eğitim fakültelerine yönelik kalite algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanı ve sınıf boyutlarında yüksek; eğitici olmayan personel, öğrenme-öğretme süreci, okul ve fakülte iş birliği, çıktı ve çevre konularında orta düzeyde; ancak, öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği ve geri bildirim boyutlarında düşük bulunmuştur. Öğretmenliği sosyal ilgi alanları, aile ve öğretmen etkisi, çocuklarla çalışma koşulları gibi olumlu etkileri ile seçenler ve kadın öğretmenlerin, fakültelerinin kalitesine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirmede kalitenin iyileştirilmesi temelinde politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, Öğretmen eğitiminde kalite, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen niteliği



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 97-118
DOI
10.17679/inuefd.1396040

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
25.11.2023

Kabul Tarihi
11.04.2024

Önerilen Atıf

Yılmaz, S. & Konan, N. (2024). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kalite: Öğretmen Adayı ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 97-118. DOI: 10.17679/inuefd.1396040

*Bu makale, Prof. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında Salih YILMAZ tarafından hazırlanan, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Quality in Preservice Teacher Education:

Exploring the Perceptions of Teacher Candidates and Teachers

1. Introduction

Teachers are prepared in teacher preparation programs (von Hippel & Bellows, 2018) and the practices in teacher preparation reflect practices for quality teaching in schools (Hollins, 2011). Researchers have started to investigate relationships between outcomes for program graduates and teacher preparation programs (Bastian et al., 2018), and these relationships between teacher preparation and teacher quality have received great attention recently (Vagi et al., 2019). Researchers show that teacher quality affects both students' academic achievement and their possibility of joining a college and their gains as adults (Whitehurst et al., 2014). As an example, in math, the grade point averages and the number of lessons taken by the pre-service teachers during the preparatory program were positively correlated with the students' score gains (Henry et al., 2013).

Preparing high-quality teachers requires a long period of time, and teacher preparation programs can benefit from the candidates' decisions to enter into and continue the profession (Vagi et al., 2019). Social interests, working conditions, spending time with children, and parents are particularly influential in choosing teacher education (Savage et al., 2021). Teachers' pay and societal importance of job responsibility and regard are important for teaching as a career, while working hours negatively affect career expectations of teaching (Han et al., 2018). Moreover, vocational interests (especially social interests), like dealing with someone's problems and teaching or educating, predict enrollment in a teacher preparation program (Hench et al., 2015). 70 articles on this topic highlight that societal and individual factors, the role of the country of residence, and gender affect the motivation to choose teaching (Fray & Gore, 2018). However, accountability policies over test achievements can exclude highly qualified candidates from the teaching profession (Han, 2018). In this context, there is a need to discuss policies for encouraging suitable candidates to consider teaching as a career (Han et al., 2018).

Education from past to present has become a social focus, which is increasingly attributed importance by most societies with continuous improvement efforts and teaching in schools by teachers makes the teaching profession one of the most important parts of the education systems. Schools are systems that can have an impact on their own environment to the universe. While the direction of this effect is mutual, the school is more decisive in terms of its intensity and strength. In schools, teachers are undoubtedly the most influential factor affecting the quality of the school's output. Teachers do not classically pass information, but they realize it by being a role model that they will create with their attitudes and behaviors that will set an example for their students, colleagues, and society at the same time (Konan, 2012). For this reason, teacher preparation programs come into prominence as a determinant that affects the quality of education by influencing teachers and schools.

Teacher preparation programs need to show the quality of program components, monitor the effectiveness of those who complete the program, and use evidence and data for improvement practices (Bastian et al., 2019). In that, teacher quality has a direct effect on the quality of education systems. Teachers need to graduate from preservice education with sufficient qualifications as well as being followed and supported in-service. The aim of teacher training is to ensure that teacher candidates have the knowledge, competencies, and skills

related to the teaching profession (Akar & Babadoğan, 2018). As a result, the teachers can be considered as the most effective variable of the teaching process because of the fact that they also equip students with the acquisition of knowledge, skills, and insights (Gökçe, 2008).

1.1. Quality in Higher Education and Preservice Teacher Education

Quality in education can be defined as the conformity of the desired characteristics acquired by the individuals who have passed through the education process as the product (output) in the education system (Adıgüzel, 2008). Quality in terms of higher education can be expressed as excellence in higher education, fit for the purpose, and meeting expectations (Cheng, 2016). In other definition, it is the transition of certain stages to achieve a better degree in higher education (Bakioğlu & Ülker, 2015). Quality in higher education is a multidimensional, multi-layered, and dynamic concept. The efforts in the 'quality improvement' practices, which have been rapidly spreading in public administration since the 1980s, have an impact on the education sector. In the following years, the quality of higher education institutions has been discussed more, mainly due to the increase in the number and their stakeholders, transparency and accountability trends, increased costs, and increased international student exchange and international cooperation (Deveci, 2012; Kavak, 2018; Melek, 2003).

The search for quality in higher education and continuous improvements are becoming increasingly important today. When it comes to quality in higher education, practices such as total quality management (TQM), quality assurance and accreditation come into prominence (Rehber, 2002). In teacher training, quality is defined based on general procedures for quality in higher education. General concepts and procedures that work to ensure quality in higher education are also the basis for teacher training (Komorowska, 2017). In most European countries, studies aimed at assessing higher education are also used in teacher education (Eurodyce, 2006). Therefore, it is seen that these practices are also encountered in the studies on quality in preservice teacher training. Today, even a pre-service teacher training that can be characterized as high quality does not seem possible to maintain this qualification without any future development and improvement.

Society develops and changes through people who are educated in higher education institutions. In order for society to show this development and progress and to create a quality society, students who are educated must graduate from a higher education institution that is equipped with sufficient qualifications (Meraler & Adıgüzel, 2012). The quest for quality in higher education has begun to manifest itself more in teacher education. It is clear to state that there was a quantitative problem about teachers in the past and then this situation has been gradually overcome in Türkiye. Today, it is indicated that there are many more graduate teacher candidates than the need for teachers in the Ministry of National Education. Therefore, it can be commented that the quality is stressed more than quantity in teacher education. This makes quality a priority to be emphasized in the faculties of education.

Quality identification is a difficult and versatile concept. This situation has caused complexity and the concepts put forward by higher education institutions have had a meaning that depended on their environment, structure and components. Therefore, a large number of interrelated criteria are addressed when conducting quality research on universities (Rehber, 2002). Accordingly, the teacher training system in Türkiye is of great interest for its role as a basic teacher provider. In particular, the quality of teachers and the programs for teacher

training are questioned. That there is no clear consensus on the definition of "quality" is the biggest obstacle to solving these problems and necessities the contingent of different perspectives (Gök, 2017). In this context, students' expectations and perspectives are highly important in terms of achieving quality in educational institutions (Meraler & Adigüzel, 2012). Besides, teacher preparation program completers (graduates) can be an important source of data for making evidence-based decisions and surveys may be useful for program improvement efforts and teacher educators (Bastian et al., 2019).

The rising number of students in the faculties of education, and international student mobility has affected all universities and raised quality concerns in the faculties. In this context, the problems and student failures in our education system require the training of qualified teachers and also the performance of the faculties of education to be improved (Education Faculties and Accreditation from the perspective of Educational Sciences, Workshop Final Declaration, 2007). Various studies with the focus of quality in education faculties and pre-service teacher education have been carried out, however, no research has been found in which the quality perceptions of students (teacher candidates) who have gone through the teacher training process and those who have graduated and have started teaching are discussed together within the framework of the system approach. It is expected that such research can contribute to a broader perspective on quality in preservice teacher education.

1.2. Purpose

In the present research, a system approach has been utilized to address the quality of preservice teacher education from different angles. Thus, teacher candidates' and teachers' perspectives have been gathered within the framework of system approach like input (the encouragement of teaching profession, teacher educators, classroom, and non-educational staff), process (learning-teaching, school and faculty collaboration), output, feedback, and environment. The present research on quality in education faculties can contribute to the practices within the scope of quality in higher education and to the elimination of deficiencies in the field. In other words, this study aimed at quality in faculties of education is expected to contribute to the search for quality and efforts in today's higher education with the focus on pre-service teacher education. This research aims to determine the perceptions of teacher candidates and teachers regarding the quality of the faculties of education within the framework of the system approach and to give suggestions to improve the quality of the pre-service teacher education. For this purpose, the answers to the following questions have been sought:

1. How do teacher candidates and teachers perceive the quality of education faculties within the framework of the system approach?
2. Do the perceptions of teacher candidates and teachers for quality in the faculties of education differ significantly in the variables of gender and the reasons of preference for teaching profession?

2. Method

2.1. Research Model

This quantitative research is in survey model. In survey research, current or past situations are determined as they exist, and it is aimed to describe the phenomenon, event, person, or objects subject to the research in their own conditions and as they exist, without any

effort to change and influence them in any way and direction (Karasar, 2016). This survey research aims to examine the quality perceptions of the students and graduates for their faculties.

2.2. Population and Sampling

The population of this research consists of all senior students from education faculties in Türkiye and teachers who graduated from these faculties. Different sampling methods have been used in this process. Cluster and convenience sampling has been utilized and the faculties of education in Türkiye have been divided into geographical regions. The education faculties of Inonu University, Harran University, Osmangazi University, Gaziosmanpaşa University, Pamukkale University, and Mersin University have been included in the research. Two departments/programs have been randomly determined for fourth-grade (senior) students from each faculty and it is aimed to include each specialty in the research in total. The graduates have participated in the study in Bursa where different education faculty graduates have been working as teacher. Eventually, 784 participants (567 education faculty senior students, 217 education faculty graduates/teachers) have participated in the study. The demographic variables of the participants included in the study have been shared in Table 1.

Table 1

Demographic Information about Participants

Teacher Variables		N	Senior Student Variables		N
Gender	Female	157	Gender	Female	409
	Male	60		Male	158
Specialty	Computer	6	Specialty	Computer	37
	Science	22		Science	74
	English	18		English	43
	Math	12		Math	69
	Preschool e.	9		Preschool e.	66
	Counselor	10		Counselor	71
	Primary t.	80		Primary t.	75
	Social s.	21		Social s.	39
	Turkish	24		Turkish	51
	Special Education	7		Special Education	42
Seniority	Fine Arts	8	Seniority	1-5 years	69
				6-10 years	59
				11 years and above	89
School Type	Kindergarten	11	School Type	Primary school	88
	Primary school	88		Secondary school	118

2.3. Data Collection Tool

The scale of perceived quality in education faculties developed by Yılmaz (2020) has been utilized to determine the perceptions of graduates and students for their faculties. The

scale consists of nine sub-dimensions as follows: Input- encouragement of the teaching profession/teacher educators / non-educational staff/classroom; Process - learning and teaching/school and faculty cooperation; output, Feedback, and Environment. After the confirmatory factor analysis, the fit values of the scale were calculated as $\chi^2 / sd = 2.853$, CFI = .90, GFI = .78, RMSEA = .049, SRMR = .072, NNFI = .89. Cronbach Alpha reliability values of the dimensions and the whole scale were '.79', '.96', '.89', '.81', '.93', '.87', '.95', '.88', '.92' and '.88' respectively. On the scale, there are 3 items for the encouragement of the teaching profession, 22 items for teacher education, 3 items for non-educational personnel, 4 items for classrooms, 10 items for the learning and teaching process, 7 items for school and faculty cooperation, 13 items for output, 4 items for the feedback and 6 items for the environment. The scale is in Likert type which allows participants to determine the level of participation in the specified expressions. The increase in total scores or arithmetic means obtained from the scale means that the positive perception of quality in education faculties also increases.

2.4. Data Collection and Analysis

The data of the research have been collected by the scale and descriptive statistics have been used in the analysis along with t-test and one-way variance analysis. Before these analyses, the Kolmogorov-Smirnov test, one of the analytical tests, was used to test the normality of research variables. Test results show the normality of research variables in Table 2.

Table 2

Kolmogorov-Smirnov Test Results for the Distribution of Variables

Teacher (Graduate) Variables		Kolmogorov-Smirnov		Student Variables		Kolmogorov - Smirnov	
		Stat.	p			Stat.	p
Gender	Female	.057	.200	-	Female	.025	.200
	Male	.071	.200		Male	.040	.200
Reasons of preference for teaching profession	Environment	.105	.200	-	Environment	.068	.200
	Her/his choice	.042	.200		Her/his choice	.029	.200
	Test results	.135	.079		Test results	.042	.200

Table 2 shows that the meaningfulness (p) values of the research variables are greater than .05. This can be expressed as no significant difference between normal distribution and related variables. However, in order to control the normality of the research variables, values of skewness and kurtosis of the variables have also been checked. The values of the skewness and kurtosis between +1 and -1 is considered as an indicator of normality (Can, 2013). The skewness and kurtosis values have also uncovered the normality of variables and then parametric tests have been used for the analyses.

3. Findings

In order to find an answer to the first research question, arithmetic mean scores were used to determine the perceived quality levels of participants. In addition, t-test was performed to determine whether there was a significant difference between teacher and student perceptions. The t-test results regarding the quality perception levels of the students and teachers in the education faculties were given in Table 3.

Table 3*Quality Perception Levels of Participants for Education Faculties*

Dimension	Participant	N	\bar{X}	SD	df	t	p	d																																																																																																																
Input - Encouragement of the teaching profession	Student	567	3.00	.91	782	6.356	.000	.53																																																																																																																
	Teacher	217	2.54	.82					Input - Teacher educators	Student	567	3.34	.74	782	-1.370	.171		Teacher	217	3.42	.79	Input - Non-educational staff	Student	567	3.10	.98	782	.093	.926		Teacher	217	3.09	.86	Input - Classroom	Student	567	3.42	.85	782	-1.102	.271		Teacher	217	3.49	.85	Process - Learning and teaching	Student	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Teacher	217	3.25	.82	Process - School and faculty cooperation	Student	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Teacher	217	3.12	.77	Output	Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Teacher	217	3.33	.83	Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632
Input - Teacher educators	Student	567	3.34	.74	782	-1.370	.171																																																																																																																	
	Teacher	217	3.42	.79				Input - Non-educational staff	Student	567	3.10	.98	782	.093	.926		Teacher	217	3.09	.86	Input - Classroom	Student	567	3.42	.85	782	-1.102	.271		Teacher	217	3.49	.85	Process - Learning and teaching	Student	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Teacher	217	3.25	.82	Process - School and faculty cooperation	Student	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Teacher	217	3.12	.77	Output	Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Teacher	217	3.33	.83	Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69									
Input - Non-educational staff	Student	567	3.10	.98	782	.093	.926																																																																																																																	
	Teacher	217	3.09	.86				Input - Classroom	Student	567	3.42	.85	782	-1.102	.271		Teacher	217	3.49	.85	Process - Learning and teaching	Student	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Teacher	217	3.25	.82	Process - School and faculty cooperation	Student	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Teacher	217	3.12	.77	Output	Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Teacher	217	3.33	.83	Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																						
Input - Classroom	Student	567	3.42	.85	782	-1.102	.271																																																																																																																	
	Teacher	217	3.49	.85				Process - Learning and teaching	Student	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Teacher	217	3.25	.82	Process - School and faculty cooperation	Student	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Teacher	217	3.12	.77	Output	Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Teacher	217	3.33	.83	Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																																			
Process - Learning and teaching	Student	567	3.18	.77	782	-1.159	.247																																																																																																																	
	Teacher	217	3.25	.82				Process - School and faculty cooperation	Student	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Teacher	217	3.12	.77	Output	Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Teacher	217	3.33	.83	Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																																																
Process - School and faculty cooperation	Student	567	3.26	.82	782	2.091	.037		.17																																																																																																															
	Teacher	217	3.12	.77				Output		Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Teacher	217	3.33	.83	Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																																																												
Output	Student	567	3.26	.80	782	-1.118	.264																																																																																																																	
	Teacher	217	3.33	.83				Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Teacher	217	3.08	.91	Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																																																																										
Feedback	Student	567	2.91	.89	782	-2.337	.020		.18																																																																																																															
	Teacher	217	3.08	.91				Environment		Student	567	3.23	.82	782	.785	.433		Teacher	217	3.18	.92	Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																																																																																						
Environment	Student	567	3.23	.82	782	.785	.433																																																																																																																	
	Teacher	217	3.18	.92				Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Teacher	217	3.27	.69																																																																																																				
Total	Student	567	3.24	.65	782	-.479	.632																																																																																																																	
	Teacher	217	3.27	.69																																																																																																																				

Table 3 showed that the quality perception levels of senior students (\bar{X} = 3.24) and graduates/teachers (\bar{X} = 3.27) were at moderate level in total. As shown in Table 3, there was no significant difference in scale overall in terms of participants ($t=-.479$, $p>.05$). However, it was determined that there was a significant change in the dimensions of encouragement of teaching profession ($t=6.356$, $p<.05$), process-school and faculty cooperation ($t=2.091$, $p<.05$), and feedback ($t=-2.337$, $p<.05$). Cohen's d value shows that this change in the dimension of encouragement of the teaching profession has a medium ($d=.53$) effect size. In the other two dimensions, Cohen's d values express a low effect size ($d=.17$, $.18$). It is seen that the perceptions of teachers related to the encouragement of the teaching profession and school faculty cooperation are significantly lower than those of students, while in terms of feedback, students have a lower perception than teachers have.

In the same table, it was determined that the arithmetic mean scores indicating the quality perception levels of students and graduates for their faculties were higher in dimensions

of classroom and teacher educators than in other dimensions. Non-educational staff, learning and teaching process, school and faculty cooperation, output, and environmental dimensions were scored moderately by participants when it was determined lower arithmetic mean scores in the encouragement of teaching profession and feedback dimensions compared to other dimensions.

In order to find answers to the second research question, the scores of teachers and senior students across the scale were analyzed based on related variables. First, the gender variable was used in the analysis of the perceptions of senior students and teachers about the quality of the faculties of education. T-test was performed to determine whether this variable showed a significant difference. The results are presented in Table 4.

Table 4

Analysis of Quality Perceptions of Participants for Education Faculties by Gender

Participant	Gender	N	\bar{X}	SD	df	t	p	d
Student	Female	408	3.23	.64	563	-1.127	.260	
	Male	157	3.30	.64				
Teacher	Female	157	3.36	.64	212	3.095	.002	.47
	Male	57	3.05	.67				

Table 4 indicated that the quality perceptions of senior students towards their faculties did not differ significantly by gender [$t(563)=-1.127$, $p>.05$]. On the other hand, it was determined that the quality perception of teachers for their faculties differed significantly by gender [$t(212)=3.095$, $p<.05$]. When the averages were examined, it was clear that the means of female teachers ($\bar{X}=3.36$) were higher than those of male teachers ($\bar{X}=3.05$). As a matter of fact, when Cohen's d value is examined, it is seen that teachers' quality perceptions have a small effect close to medium ($d=.47$) on this differentiation.

Second, the one-way analysis of variance was conducted to determine whether the participant perceptions of quality in the education faculties differed according to the variable of reasons of preference for the teaching profession. The results are presented in Table 5.

Table 5

Analysis of Quality Perceptions of Participants for Education Faculties by the Reasons of Preference for Teaching Profession

Teacher	N	\bar{X}	SD	Source of variation	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Scheffe	η^2
1. Environment	35	3.37	.52	Between Groups	3.819	2	1.909	4.573	.011	1-3, 2-3	.04
2. Her/his choice of social interest	143	3.31	.68	Within Groups	87.273	209	.418				
3. Test results	34	2.96	.55	Total	91.091	211					

Student	N	\bar{X}	SD	Source of variation	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p	Scheffe	η^2
1. Environment	49	3.14	.74	Between Groups	4.292	2	2.146	5.100	.006	2-3	.04
2. Her/his choice of social interest	396	3.30	.65	Within Groups	237.344	564	.421				
3. Test results	122	3.10	.58	Total	241.637	566					

In Table 5, the quality perception levels of both teachers [$F(2-564) = 5,100, p < .05$] and senior students of education faculties [$F(2-209) = 4,573, p < .05$] differed significantly according to the variable of reasons of preference for the teaching profession.

Scheffe test was performed to determine which groups had the difference among teachers. The results of the analysis demonstrated that the quality perception mean scores of the positive environmental impact such as family and teachers ($\bar{X} = 3.37$) and social interest for the teaching profession by considering the conditions like working with children ($\bar{X} = 3.31$) were higher than the scores of those who have chosen faculty of education just based on their national placement test results ($\bar{X} = 2.96$) because of not being placed to their prior preferences have a lower perception about the quality of their faculties. Based on the calculated eta-square value, it can be said that the reasons why teachers prefer the teaching profession have a small effect size ($\eta^2 = 0.04$) on the difference in the perceptions.

The results of the Scheffe test to determine which groups had significant differences among senior students of education faculties represented that the quality perception mean scores ($\bar{X} = 3.30$) of the students who voluntarily chose the teaching profession by considering the conditions like working with children were higher than the scores of those who preferred them just based on their national placement test results ($\bar{X} = 3.10$). Based on the calculated eta-square value, it can be said that the reasons why senior students prefer the teaching profession have a small effect size ($\eta^2 = 0.04$) on the difference in the perceptions.

4. Conclusion and Discussion

First, the research findings showed that the general quality perceptions of students and teachers are at a moderate level for their faculties. Similar results were reached in the research by Özdemir et al. (2013) that the satisfaction level of the students in the education faculty regarding the quality of faculty life was moderate. In another study by Aksu (2016), it was

emphasized that it is of great importance to ensure the satisfaction of education faculty students in order to improve the quality of education. In the study, the students were generally satisfied with their university and department. However, Şahin (2009) found that the satisfaction levels of the students studying in the Faculty of Education were 'quite low' in the dimensions of management, resources, and computer facilities, while the dimensions of teacher educators, counseling, and curriculums were found to be at a 'moderate' level. Furthermore, first-year teachers' perceptions of how well their teacher preparation program prepared them to conduct teaching tasks and how much chance they had to develop/acquire skills and knowledge in their preparation process show that completer perceptions on teacher preparation are moderately correlated with teacher retention and effectiveness (Bastian et al., 2019), and teacher candidates with higher scores are more possible to enter and continue in the first years of employment (Vagi et al., 2019).

Second, the quality perception levels of students and graduates for their faculties were determined to be 'high' in dimensions of classroom and teacher educators; 'moderate' in non-educational staff, learning-teaching process, school and faculty cooperation, output, and environment dimensions; 'low' in the encouragement of teaching profession and feedback to other dimensions. This finding indicates that Education Faculties are sufficient in terms of teacher educators and classrooms, according to the participants. However, the teaching profession is not encouraging enough and the feedback is insufficient. As a matter of fact, the encouragement of the teaching profession can make more successful high school graduates prefer education faculties, while effective feedback processes can guide the quality improvement studies of the faculties. The findings on input as the encouragement of the teaching profession indicates that the dignity, reputation, social value, current working and economic conditions of the teaching profession have not been considered by teachers as encouraging enough to prefer education faculties. This situation highlights the shortcomings in terms of the dignity, reputation, and current economic and working conditions of the teaching profession, and it is necessary to eliminate these shortcomings first.

Ingvarson and Rowley (2017) emphasized in this context that teachers' professional status, salaries and working conditions are also at a better level in the countries with high success in international tests than the others. In a survey conducted by the Council of Higher Education in Türkiye (YÖK, 2018), the programs that candidates will choose if they enter the national exam for higher education institutions (YKS) next year and get a sufficient score have been determined. Engineering programs with 22.66%, Medical-Dentistry-Pharmacy programs with 19.97%, Social Sciences programs with 16.76%, and teacher education programs with 15.18% were aligned, respectively. The reasons why they do not prefer teacher education programs even though they get the teacher base achievement requirement are as follows: Teacher education does not attract the attention of the candidates (48.19%); limited employment opportunities after graduation (31.46%); not getting enough scores for the desired university (8.34%); high tuition fees at private universities (4.70%); family and environment not wanting the candidate to be a teacher (3.49%); the desired university is far from the city where the candidate lives (1.93%). YÖK survey results show similarities to the present research findings. As a result of the survey, it is possible to state that the lack of interest of the students in being a teacher may be because of that the profession is not sufficiently encouraging for them in terms of dignity, reputation, social value, current working and economic conditions of the teaching

profession. Lankford et al. (2014) assert that the professional status of teaching may increase as other professional groups, highly respected by society, approve of teaching as a profession rather than just an occupation, and teachers' professional esteem may increase as society's perception of teachers' job performance - especially teachers' commitment, competence, and care - becomes more positive.

Input as teacher educators stands out that the faculty members are considered as experts in their field and can manage the class effectively and are knowledgeable about educational developments. However, some weaknesses of the educators were also identified. In line with these aspects, teacher educators can be expected to be more open to suggestions, encourage teacher candidates to attend the course more and to take more feedback, and improve themselves continuously in the instruction. Similarly, Bozak et al. (2016) emphasized that the faculty members should improve themselves well. Meraler and Adigüzel (2012) indicated that students have considered faculty members who support and care for them, are educated abroad, and have national and international publications as quality educators, and emphasized their communicative and academic competencies. However, Goodwin and Kosnik (2013) stressed that educators, teaching contents, and teaching styles that train teachers have not changed recently. In addition, pre-service teacher training practices have remained largely constant over the past century, and the culture of teacher education is resistant to new ways of information. The researchers see that as an unanswered question how teacher-training educators ought to be prepared and supported in switching to new roles and suggested that teacher educators need a preparatory program. In another study, Snoek et al. (2011) examined how contemporary European policy discussions touched on the improvement of the quality of teacher educators. In this study, surveys were conducted on key policymakers in 16 European countries, and seven European policy documents were analyzed. European Union policy documents have shown limited interest in the quality of teacher educators beside to the fact that the role of teacher educators in developing policies for their own professionalism is very limited. However, Koster et al. (2005) tried to determine the quality indicators required for teacher educators, such as the organizational and pedagogical competencies that educators should have, as well as their communication, field, and reflective competencies.

Input as non-educational personnel shows that positive dialogue with students and timely meeting of student demands are important. In this context, non-educational staff can be expected to develop positive dialogue with students and make efforts to meet the demands on time. Input as classroom shows that the amenity of classroom-related cleaning and lighting is noticeable and well enough while air conditioning, and the necessary insulation between classes may be better. In this direction, improvements in isolation and air conditioning can be expected in the faculties.

The findings on learning and teaching in the process have come to the fore that the course contents in the Faculties of Education are adapted to the conditions of the time, that the course contents coincide with practices, the candidates are equipped in terms of the teaching profession and field knowledge. On the other hand, faculties of education can carry out studies on learning to develop the weaknesses of teacher candidates and learning to use their strengths; and focus on student-centered education, 21st-century skills in education such as entrepreneurship, creativity, adaptation, effective verbal-written communication, information-technology-media literacy, and other professional-personal development activities. In one of the

related researches, Kara and Sağlam (2014) showed that the performance indicators are reflected in the courses by teacher educators for the learning-teaching process. Moreover, it was stated that in the learning-teaching process, the students gained about half of the performance indicators.

In a study conducted by Yalçın İncik and Tanrıseven (2012), faculty members and teacher candidates defined the student-centered education approach as a learning approach in which students are active participants and at the center of learning, and the instructor takes on the role of guide. The faculty members expressed that they applied student-centered education by using student presentations, practices, group activities, research, and projects and also mentioned physical conditions and crowded classrooms. However, in a study conducted by Günüş et al. (2013), teacher candidates defined 21st-century student characteristics under themes like the skills of research and knowledge, creativity, innovation, technology, and career. Furthermore, Tatto et al. (2016) stated that efforts are needed to prepare teachers in neglected areas such as reaching disadvantaged children and knowing how to teach in challenging environments. Researchers emphasized the need for research on how to address ethical and social responsibility in teacher education, how teacher educators can prepare future teachers more effectively for innovation and leadership, and how to prepare schools as organizations for personal development.

School and faculty cooperation in the process is essential for ensuring effective teaching practice and school experience. The issue of seeing this cooperation by participants as a formality than providing experience stands out as a remarkable finding in this research. In this context, there are shortcomings observed in areas such as the collaboration between schools and faculty, which fails to adequately prepare teacher candidates for their classes. Additionally, cooperating teachers in schools are not allocating sufficient time to the candidates. Similarly, Hammerness and Klette (2015), in an international study of teacher training, found that there was a low cohesion between university experiences and school practices, and teacher candidates did not have enough opportunities to experience teaching. In the research conducted by Bozak et al. (2016), teachers stated that there is a need to receive a practice-based education where they can spend more time with students and that the practice period should be extended. Ogan Bekiroğlu et al. (2010) showed that prospective teachers felt like teachers, had the opportunity to practice thanks to faculty-school cooperation. On the contrary, some have expressed the problems like the presence of many activities in which they feel passive, cooperating teachers that spare very limited time for teacher candidates, and have insufficient knowledge about collaboration. Similarly, akır et al. (2010) stated that the cooperating teachers did not know enough about the philosophy, functions, and contents of cooperation and that the teachers needed guidance to provide guidance. In the study by Stewart et al. (2017), the effective features of a cooperating teacher are defined under the titles of hardworking, relationship-oriented, communicative, motivating, ethical, mentor, program planner, effective teacher, and professional.

Akbayır and Taş (2009) mentioned that teacher candidates considered the teaching internships conducted in the faculties of education to be sufficient and successful. In a similar study (Karadüz et al., 2009), it was stated that the teacher candidates participating in the teaching practice analyzed the concepts, principles, theories and techniques, and they learned and turned them into skills in practice and thus improved themselves during the teaching

process. Yet, Gökçe (2005) showed that the collaboration between the cooperating teacher, teacher candidate, and faculty member (teacher educator) was not sufficient and that the cooperative teachers did not provide sufficient support for the course plan and material development. Moreover, Bilgin Aksu (2004) found that the cooperative teachers had at least five years of teaching experience and were in primary school, female, the graduates of the education faculties were considered more successful to the participants. However, Ronfeldt et al. (2018) showed that preservice teachers are more effective when they learn to teach with cooperating teachers (CTs) who are more instructionally effective regardless of CTs' years of teaching experience that were mostly unrelated to these outcomes. At the end of the research conducted by Göktaş and Şad (2014) for teaching practice and school experience, the criteria by which the cooperative teachers were selected (informal opinions of the school and university coordinator, informal feedbacks of the student and cooperative faculty member, etc.) and the problems experienced in this process (making the choice by not including the school administration, the perception of injustice among teachers, etc.) were described. Furthermore, some researchers find that informal on-the-job training experiences are also effective in teaching (Harris & Sass, 2011).

The perceptions of participants in the output imply that education faculties educate students effectively in human rights and democracy sensitivity, national and universal values, high social sensitivities, and the ethical principles of the teaching profession. On the other hand, the participants indicate that they are not appointed to schools as teachers in a short time, and that is a prominent issue in this topic. Similarly, in the research of Meraler and Adıgüzel (2012), the students of the education faculties mentioned the high employment opportunities after graduation as an indicator of the quality. In this context, Bozak et al. (2016), teachers have considered that the national test (KPSS) to be appointed negatively affects teacher candidates' education. According to similar research results by Karatas and Güleş (2013), prospective teachers do not consider the education they receive in their faculties sufficient for their test success. This exam anxiety is seen as an element that negatively affects the university success of them. Likewise, in Akbayır and Taş (2009) research, it was stated that almost all of the teacher candidates opposed the national test to start the teaching profession. According to the results of a study by Gökçe (2013) the acceptability of KPSS by prospective teachers who took the exam is controversial. The reasons for these findings may be because of inadequate planning and short-term evaluation instead of process evaluation in teacher appointments, as a result, teacher candidates have anxiety about the appointment.

Feedback related to the education faculties in participants' perceptions asserts student satisfaction, commitment, wishes, complaints, and suggestions. However, 12 of the teachers stated that the faculty they graduated from received feedback from them, while 205 of them mentioned that their faculties did not get in touch with them. The research participants of Meraler and Adıgüzel (2012), determined indispensable elements of quality in higher education as considering student opinions and problems in the decision-making process. In this direction, the education faculties should create a sense of commitment in their students, contact the graduates, and work more towards the wishes, complaints, and suggestions of the students.

Participants' perceptions on the environment show that education faculties make significant contributions to the environment through their practices for the community service. It has been determined that the contributions made to the environment with research, seminars

and conferences are more in the background compared to the practices of serving the community. Similar research results by Yılmaz (2011) showed that the courses of community service practices are functional, but there are problems with planning, implementation, and feedback. Furthermore, Uğurlu and Kırıl (2012) stated that providing more support in eliminating bureaucratic obstacles, providing study halls, computers, and an internet connection, and providing support for the project budget, allowing more interviews and time with the project consultant will increase the effectiveness and efficiency of the practices.

Third, the female teachers have more positive quality perceptions towards the teaching profession and their faculties. Also, 76% of the female teachers stated that they would still choose the teaching profession if they had the choice again, compared to 60% of males. Similar research findings have been encountered in the relevant literature. Doğan and Çoban (2009) showed that females love their profession and have a more positive attitude to the teaching profession. Similarly, Terzi and Tezci (2007) defined that the female students had a higher attitude towards the teaching profession. However, Özdemir et al. (2013) determined that the satisfaction levels of the students of the education faculty regarding the quality of faculty life did not show a significant difference according to the gender variable.

Last, participants who have chosen faculty of education just based on their national placement test results because of not being placed to their prior preferences have a lower perception of the quality of their faculties. This result demonstrates the importance of choosing the teaching profession willingly. The vast majority of students (teacher candidates) in a study conducted by Akbayır and Taş (2009) said they chose the teaching profession willingly, while others said they had no choice. However, the research of Meraler and Adıgüzel (2012) in three faculties showed that the views of the students of education faculty on quality in higher education did not show a significant difference to the variable 'reasons of preference for teaching.'

5. Implications

The present research is important in terms of revealing what is effective for quality in education faculties. It is clear to state that there is a need to make the teaching profession more attractive and preferable by improving the working and economic conditions of teachers and the conditions of schools. Besides, more time can be allocated to the teaching practices. Likewise, teaching practices, school and classroom experience can be started before the senior year. Professional-personal development activities and contents in faculties can be created for 21st-century skills in education, such as entrepreneurship, creativity, effective verbal-written communication, literacy of information-technology-media, and to determine the strengths of students and to improve their weaknesses.

Effective feedback mechanisms can be established for teacher educators, students, and graduates in the faculties of education. Graduates need to be willing to keep in touch with their universities and provide feedback. Thus, faculties should ensure that students feel that they are a part of the faculty community from the day they first come to the faculty to the day they graduate. Some units to be established may catalyze the cooperation among faculties, the Ministry of Education, and the environment. Moreover, by making projections for the future teacher requirement of the country, it is possible to determine the number of students in terms of the department and to enact quotas based on these projections. Also, scholarships and

dormitories can be provided to students who have chosen their education faculties among their priority preferences and who have achieved high scores in national placement tests.

The following suggestions can be given to researchers who want to conduct research on quality in pre-service teacher education: Discussions can be held with the stakeholders to improve quality in their faculties. The quality of education faculties can be discussed in detail in each specialty and department. The contributions of graduates' feedback to the quality improvement processes of faculties can be investigated. Quality perceptions of the education faculty students in private and public universities can be compared.

Çıkar Çatışması Bildirimi / Conflict of Interest Disclosure

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship, and/or publication of this article.

Destek-Finansman Bilgileri / Support-Financing Information

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

The authors did not receive any financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Etik Kurul Kararı / Ethics Committee Approval

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (11.04.2019-2019/6-6) etik izin alınmıştır.

Ethical permission was obtained from the Inonu University Scientific Research and Publication Ethics Committee (11.04.2019-2019/6-6) for this study.

Kaynakça/References

- Adıgüzel, A. (2008). *Achievement level of teacher education program standards in faculties of education* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University, Eskişehir.
- Akar, T. ve Babadoğan, M. (2018). Opinions of academic administrators regarding constructing a quality culture at education faculties. *Journal of Education and Future*, (13), 1-11.
- Akbayır, K. ve Taş, Z. (2009). Preservice teacher's views about mathematic education and teacher training. *Journal of Qafqaz University*, (26), 190-197.
- Bastian, K. C., Patterson, K. M., & Pan, Y. (2018). Evaluating teacher preparation programs with teacher evaluation ratings: Implications for program accountability and improvement. *Journal of Teacher Education*, 69(5), 429-447. <https://doi.org/10.1177/0022487117718182>
- Bastian, K. C., Sun, M., & Lynn, H. (2019). What do surveys of program completers tell us about teacher preparation quality? *Journal of Teacher Education*, 002248711988629. <https://doi.org/10.1177/0022487119886294>
- Bilgin Aksu, M. (2004). *Fakülte – okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bozak, A., Özdemir, T. ve Seraslan, D. (2016). The opinions of beginning teachers on education and training they had at faculties of education. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 13(36), 100-113.
- Can, A. (2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara. Pegem Akademi.
- Cheng, M. (2016). *Quality in higher education*. Sense Publishers
- Çakır, M., Ogan Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Evaluation of faculty-school partnership model: mentor teachers' perspectives. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 69 – 81.
- Deveci, N. K. (2012). Investigation of the level of quality in services in higher education and the works of increase in quality level: A case study on public and private universities in Turkey [Unpublished master's dissertation]. Atatürk University, Erzurum.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. *Education and Science*, 34(153), 157-168.
- Education Faculties and Accreditation from the perspective of Educational Sciences (2007). *Workshop Final Declaration*. Retrieved from <http://kitaplar.ankara.edu.tr/>.
- Eurydice (2016). *Quality assurance in higher education*. Retrieved from <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/> Türkiye: Yükseköğretimde Kalite Güvencesi.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>

- Gök, E. (2017). Defining quality in teacher education: Initial lessons from Turkish public higher education institutions. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(4), 623-673. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.020>
- Gökçe, E. (2005). Teacher candidates and supervising teachers' opinions about activities of teaching practice in elementary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 43-72. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000108
- Gökçe, F. (2008). Quality education: Quality teacher, quality teaching. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (349), 8-15
- Gökçe, F. (2013). The views on KPSS (public personnel selection exam) of undergraduate students and trainees enrolled at a pedagogical formation program. *H. U. Journal of Education, Special Issue*, 1, 171-190.
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Assigning the practice teachers for school experience and teaching practice courses: criteria, challenges and suggestions. *H. U. Journal of Education*, 29 (4), 115-128.
- Günüç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). The Defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: A twitter activity. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 436-455.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: looking at features of teacher education from an international perspective. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 239–277. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920140000027013>
- Han, S. W. (2018). Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, 75, 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.012>
- Han, S. W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. (2018). What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3-39. <https://doi.org/10.3102/0002831217729875>
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1037/e722772011-001>
- Henoch, J. R., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005>
- Henry, G. T., Campbell, S. L., Thompson, C. L., Patriarca, L. A., Luterbach, K. J., Lys, D. B., & Covington, V. M. (2013). The Predictive Validity of Measures of Teacher Candidate Programs and Performance: Toward an Evidence-Based Approach to Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 439–453. <https://doi.org/10.1177/0022487113496431>
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/0022487111409415>
- Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177–193. <https://doi.org/10.3102/0013189x17711900>

- Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Evaluation of professional teaching knowledge courses in terms of competencies regarding the learning and teaching process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3), 28-86.
- Karadüz, A., Eser, Y. Şahin, C. ve İlbay, A (2009). The Effectiveness of teaching practice module in opinions of final-year student teachers. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(11), 442-455.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler* (31. basım). Nobel akademik yayıncılık.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Evaluation of the selection exam for civil servants (KPSS) from pre-service teachers' perspectives. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 102-119.
- Kavak, Y. (2018, Ekim). *Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Sisteminin Dünü, Bugünü ve Geleceği*. II. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Rize. Retrieved from https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/sunu_ef_akreditasyon_rize_2018_v2.pdf
- Komorowska, H. (2017). Quality assurance in teacher education. *Glottodidactica XLIV* (1), <https://doi.org/10.14746/gl.2017.44.1.02>
- Konan, N. (2012). İlköğretim okulu ve lise öğretmenlerinin sigara içme alışkanlıkları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 74-98.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>
- Lankford, H., Loeb, S., McEachin, A., Miller, L. C., & Wyckoff, J. (2014). Who Enters Teaching? Encouraging Evidence That the Status of Teaching Is Improving. *Educational Researcher*, 43(9), 444-453. <https://doi.org/10.3102/0013189X14563600>
- Melek, M. (2003). Quality management, accreditation in higher education and a research on getting student feedback as a tool for quality control in a foundation university (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul University, İstanbul.
- Meraler, S. ve Adigüzel, A.(2012). Determination of the views of faculty of education students on quality in higher education. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(97), 123-144.
- Ogan Bekiroğlu, F., Kahveci, A., İrez, S., Şeker, H. ve Çakır, M. (2010). Evaluating faculty-school partnership model: Pre-service teachers' views. *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 148-168.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. ve Er, E. (2013). Examination of the satisfaction levels of education faculty students on the quality of faculty life according to different variables. *Journal of Higher Education and Science*, 3(3), 228-235.
- Rehber, E. (2002). Yükseköğretimde kalite sorunu: Akreditasyon ve kalite yönetimi. Uludağ University, Bursa.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L., & Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance?. *Educational Researcher*, 47(7), 405-418. <https://doi.org/10.3102/0013189X18782906>
- Savage, C., Ayaita, A., Hübner, N., & Biewen, M. (2021). Who chooses teacher education and why? Evidence from Germany. *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.3102/0013189X211000758>

- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>
- Stewart, J., Lambert, M. D., Ulmer, J. D., Witt, P. A. & Carraway, C. L. (2017). Discovering quality in teacher education: Perceptions concerning what makes an effective cooperating teacher. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 280-299. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01280>
- Şahin, A. E. (2009). Assessing service quality in faculty of education via student satisfaction scale (FE-SSS). *H. U. Journal of Education*, (37), 106-122.
- Tatto, M. T., Richmond, G., & Carter Andrews, D. J. (2016). The research we need in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 247–250. <https://doi.org/10.1177/0022487116663694>
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). The attitudes of the students towards teaching profession at Necatibey Education Faculty. *Educational Administration: Theory and Practice*, (52), 593-614.
- Uğurlu, Z. ve Kiral, E. (2012). The process of teacher candidates service-learning and the views relating with the attainments. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 59-93.
- Vagi, R., Pivovarova, M., & Miedel Barnard, W. (2019). Keeping our best? A survival analysis examining a measure of preservice teacher quality and teacher attrition. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 115-127. <https://doi.org/10.1177/0022487117725025>
- von Hippel, P. T., & Bellows, L. (2018). How much does teacher quality vary across teacher preparation programs? Reanalyses from six states. *Economics of Education Review*, 64, 298-312. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.01.005>
- Whitehurst, G., Chingos, M. M., & Lindquist, K. M. (2014). Evaluating teachers with classroom observations. <https://eric.ed.gov/?id=ED553815>
- Yalçın İncik, E. ve Tanrıseven, I. (2012). Opinions of the instructors and the teacher candidates in the faculty of education about student centered education sample of Mersin University. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 172-184.
- Yılmaz, K. (2011). Social responsibility of education faculties and the lessons of community service practices: a qualitative study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 86-108.
- Yılmaz, S. (2020). Eğitim fakültelerinin kalitesini geliştirme çabaları ve bir model önerisi [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi
- YÖK / World Bank (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf
- YÖK (2018). *Tercih anketi*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yok-un-tercih-anketi-sonuclandi>

İletişim/Correspondence

Dr. Salih YILMAZ
ylmz_salih@hotmail.com

Prof. Dr. Necdet KONAN
necdet.konan@inonu.edu.tr

Emotional Expressions of Children in Indoor and Outdoor Environments

Şeyma Sultan BOZKURT, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-4579-1542
İlkay ULUTAŞ, Gazi University, ORCID ID: 0000-0002-2234-0773

Abstract

This study aimed to determine the emotional expressions and emotional states of preschool children in indoor and outdoor environments, according to mothers' opinions. In the study, using the phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, data was collected using the mother interview form developed by the researchers. Twenty mothers who reside in Malatya and whose children attend preschool education participated in the study. As a result of individual interviews with mothers, findings regarding children's emotional expressions inside and outside the home were examined. As a result of the research, it was seen that there were similarities and differences in children's expressions of comfortable and uncomfortable emotions in indoor and outdoor environments. Children express their comfortable emotions mainly through touch and verbal communication in the home environment, and they express them through enthusiastic movements and verbal communication in outdoor environments. They mainly express their uncomfortable emotions through crying and shouting/anger in the home environment, while they mainly express them through verbal communication and shouting/anger in outdoor environments. The adults to whom children are emotionally closest at home are their mothers and fathers, and outside the home, they are friends with family elders such as grandmothers/grandfathers. The emotional bond between mothers and their children is generally realized through speech and touch. Most children are sufficient in recognizing and understanding emotions but are inadequate in managing them. Children mostly have anger-violence and jealousy problems. Mothers consider themselves sufficient in solving their children's emotional problems but often regret their problem-solving methods. The findings were discussed in the light of the literature, and suggestions regarding the research were included.

Keywords: Emotional expression, Home environment, Out-of-home environments, Mother-child relationship, Early childhood education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 119-144
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1394818

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
23.11.2023

[Accepted](#)
15.03.2024

Suggested Citation

Bozkurt, Ş.S., Ulutaş, İ. (2024). Emotional Expressions of Children in Indoor and Outdoor Environments, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 119-144. DOI: 10.17679/inuefd.1394818

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

While the home environment, which forms the basis of emotional skills and well-being, strengthens basic emotions and close relationships, social environments support the socialization of emotions. Parents' emotional states, reactions, emotional control strategies, and interaction levels in the home environment affect children's emotion regulation skills (Morris et al., 2017; Perry et al., 2012), internalization and externalization behaviors (Brajša-Žganec, 2014), the family's emotional climate appears to affect children's social situations with their peers (Cassidy et al., 1992). When the literature is examined, there are studies on children's emotions. However, studies on children's emotional expressions in in-home and out-of-home environments generally focus on emotional expressions in the home environment (Bai et al., 2016) and emotional expressions in the school environment as an out-of-home environment (Bailey et al., 2016; Denham et al., 2003; Herndon et al., 2013; Miller et al., 2006; Prosen & Smrtnik Vitulic, 2018) or social skills and problem behaviors in the school environment as well as at home (Bilek, 2011; Herrera & Little, 2005; Özbey; 2012). It is noteworthy that studies examine the school environment as an out-of-home environment. In this context, examining children's emotional expressions inside and outside the home (all environments such as school, trips, parks, shopping, home visits) in detail with mothers' opinions will contribute to the literature in terms of providing insight into the factors affecting children's emotions and will guide future research.

Purpose

Based on children's emotional expression ways, this study aims to determine the emotional expressions and emotional states of preschool children in indoor and outdoor environments, according to mothers' opinions.

Method

In the research, phenomenology, one of the qualitative methods, was used. The study group of the research consists of 20 mothers whose children are receiving preschool education and residing in the center of Malatya. Research data was obtained through the Personal Information Form and Semi-Structured Interview Form. Data were analyzed with the content analysis method.

Findings

The findings are organized under the following themes: Children's emotional expressions at home and outdoor environments, the adults they are emotionally closest to at home and outdoors, children's emotional competencies and emotional problems, and mothers' methods of solving their children's emotional problems.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, it was concluded that the comfortable emotional expressions exhibited by children in indoor and outdoor environments were similar. It has been observed that children express their uncomfortable emotions mainly through crying, shouting/anger in the home environment but through verbal communication and shouting/anger in outdoor environments. Children are more reactive in the home environment than in out-of-home environments.

It has been determined that the adults that children feel closest to at home are their mothers and fathers. Studies in the literature (Dagan et al., 2022; Deneault et al., 2022; Dereli & Dereli, 2017; Gryczkowski et al., 2010; Hadjicharalambous, 2021; Hosokawa et al., 2023; Iwanski et al. 2023) mother, child, father It emphasizes that both mothers and fathers have essential

roles in the child's development and education, along with the differences between child relationships.

It has been observed that children's emotional partners outside the home are their grandparents. Relevant literature shows that grandparent-child communication positively affects children's development (Luo et al., 2020; Xu et al., 2023).

It has been stated that children are sufficient in understanding and recognizing emotions but are inadequate in managing them. It has been reported that children who are not competent in managing emotions mostly have anger/violence and jealousy problems.

Most mothers stated that they found themselves sufficient in solving their children's problems and solved them by talking. It is observed that parents' emotion regulation strategies (Sebre et al., 2023) and their activities with their children (Wong et al., 2022) are related to children's emotion regulation, adaptive behaviour skills, and positive social behaviours. Research emphasizes that parents should participate in programs related to child development and education in terms of children's emotional health (Alakoç Pirpir, 2011; Demircioğlu, 2012; Durualp et al., 2016; Ekinci Vural, 2006; Gökteş, 2015; Kaymak Özmen, 2013; Kılınc, 2011; Tezel Şahin ve Özbey, 2007). For this reason, parent education programs can be increased and disseminated so parents and children can develop emotion management strategies.

Çocukların Ev İçi ve Ev Dışı Ortamlardaki Duygusal İfadeleri

Şeyma Sultan BOZKURT, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4579-1542

İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2234-0773

Öz

Bu araştırmada, annelerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadelerinin ve duygu durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılan çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anne görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmaya, Malatya ilinde ikamet eden ve çocuğu anaokuluna devam eden 20 anne katılmıştır. Anneler ile bireysel yapılan görüşmeler sonucunda çocukların ev içi ve ev dışı duygusal ifadeleri ile ilgili bulgular incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların ev içi ve ev dışı ortamlardaki huzurlu ve huzursuz duygu ifadelerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Çocukların ev ortamında huzurlu duygularını çoğunlukla dokunma ve sözel iletişim yoluyla ifade ettikleri, ev dışı ortamlarda ise coşkulu hareketlerle ve sözel iletişim yoluyla ifade ettikleri; ev ortamında huzursuz duygularını çoğunlukla ağlama, bağırma/öfke yoluyla gösterirken ev dışı ortamlarda çoğunlukla sözel iletişim ve bağırma/öfke yoluyla ifade ettikleri görülmüştür. Çocukların ev ortamında duygusal olarak en yakın oldukları kişilerin anne ve babalar olduğu ev dışı ortamda ise anneanne/büyükbaba gibi aile büyükleri ile arkadaşlar olduğu görülmüştür. Anneler ile çocukları arasında duygusal bağın genellikle konuşma ve dokunma yoluyla gerçekleştiği görülmüştür. Çocukların çoğunluğunun duyguları tanıma ve anlamada yeterli oldukları yönetmede ise yetersiz oldukları görülmüştür. Çocuklarda en fazla öfke-şiddet ve kıskançlık problemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Annelerin çocuklarının duygusal problemlerine çözüm üretme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak problem çözme yönteminden çoğunlukla pişman oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve araştırma ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal ifade, Ev ortamı, Ev dışı ortamlar, Anne-çocuk ilişkisi, Okul öncesi eğitim



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 119-144

DOI
10.17679/inuefd.1394818

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
23.11.2023

Kabul Tarihi
15.04.2024

Önerilen Atıf

Bozkurt, Ş.S., Ulutaş, İ. (2024). Çocukların Ev İçi ve Ev Dışı Ortamlardaki Duygusal İfadeleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 119-144. DOI: 10.17679/inuefd.1394818

Çocukların Ev İçi ve Ev Dışı Ortamlardaki Duygusal İfadeleri

1.Giriş

Duygular, bazen sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerin başlangıcı bazen de sonucu olabilmektedirler (Parke, 1994). Saarni ve diğerleri (2006, s. 227) duyguyu “kişinin, o kişi için önemli olan konularda kişi ve çevre arasındaki ilişkiyi kurmaya, sürdürmeye veya değiştirmeye yönelik girişimi veya hazırlığı” olarak tanımlar. Buna göre duyguların sosyal durumlarda ve ortamlarda girişimlerimizin belirleyicisi olduğunu söylemek mümkündür (Di Maggio vd., 2016). Çocuklar da ilk olarak aile ortamında karşılaştıkları duygusal etkileşimler ile kendi duygu düzenini oluşturma çabası içine girerler (Kiernan & Huerta, 2008). Aile dışında çeşitli sosyal ortamlarda da duyguları deneyimleyerek duygusal bilgiyi sosyal etkileşimlerinde ve ilişkilerinde etkili olarak kullanmaya çalışırlar ve duyguları koşullara göre ayarlamayı öğrenirler. Duygusal kontrolleri arttıkça sosyal davranış standartlarına uyum sağlama becerileri de artar (Di Maggio vd., 2016). Duygularını sosyalleştirebilmeleri için de farklı ortamlardaki duyguyu ve duygusal bilgiyi bağlama göre yorumlayabilmeleri gerekir. Duyguyu veya duygusal bilgiyi anlama yeteneği, çocukların duyguların doğasını ve duyguları harekete geçiren faktörler hakkındaki bilgilerini ve kendi duygularını kontrol altında tutma yetisinin farkına varmasını içerir (Krauthamer vd., 2019; Molina vd., 2014).

Araştırmalar çocukların duygusal bilgiyi, tepkileri ve davranışları sosyal olarak uygun ve uyarlanabilir yollarla nasıl düzenleyeceğini öğrenmelerinin, gelişimdeki başarının önemli bir unsuru olduğunu belirtmektedir (Denham, 2019; Eisenberg vd., 2016; Izard vd., 2001). Duyguları tanıma, anlama ve düzenleme gibi temel becerilerin gelişiminde çocukların, ne hissettikleri ve neden hissettiklerini içindeki bağlama göre anlamalarına yardımcı olacak sosyal çevrelere ihtiyaçları vardır (Rieffe vd., 2015). Duygusal becerilerin ve iyi olmanın temelini oluşturan ev ortamı temel duyguları ve yakın ilişkileri güçlendirirken sosyal ortamlar ise duyguların sosyalleştirilmesinde destek sağlar. Ev ortamında ebeveynlerin duygu durumları, tepkileri, duygu kontrol stratejileri ve etkileşim düzeyleri çocukların duygu düzenleme becerilerini (Morris vd., 2017; Perry vd., 2012), içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını (Brajša-Žganec, 2014) etkilerken ailenin duygusal ikliminin çocukların akranlarıyla sosyal durumlarını (Cassidy vd., 1992) etkilediği görülmektedir. Dunn ve diğerleri (1991), tarafından yapılan boylamsal çalışmaya göre de çocukların küçük yaşlardan itibaren anneleri ve kardeşleri ile duygu durumları hakkındaki konuşma biçimleri onların ilerleyen yıllardaki duygu tanıma düzeylerini artırmaktadır. Diğer yandan ev dışı ortamlar da çocukların duygularının belirleyicisi olabilmektedir. Özellikle çocukların aileden sonra ilk sosyal çevresini oluşturan okul ortamındaki ilişkiler duygu düzenleme açısından önemli etkiye sahiptir. Çocukların okul ortamında öğretmenlerle olumlu iletişimlerinin ve görevlere aktif katılımlarının yürütücü işlevleri ve duygu düzenlemeleri ile ilişkili olduğu (Williford vd., 2013), öğretmen desteğinin çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği (Bailey vd., 2016), öğretmenlerin duygu modelleyerek, destekleyici veya cezalandırıcı yanıt vererek ya da doğrudan talimatlarla çocuklar için duygu sosyalleştirmede aktif oldukları (Morris vd., 2013) belirtilmektedir. Çeşitli ortamlarda elde edilen bilişsel yaşantılar duyguları farklı şekillerde yönlendirdiği için farklı ortamlarda benzer uyarıcılara farklı tepkiler verilebilmektedir (Tuğrul, 1999). Bu farklılık sadece ev, okul bağlamında değil diğer sosyal ortamlar bağlamında da düşünülebilir. Çocukların yeni davranışları büyük oranda model alma yoluyla öğrendikleri okul öncesi dönemde (Bee & Boyd, 2020) çocukların hem ev içinde hem de ev dışında duygularını ve tepkilerini uygun yollarla ifade edebilme ve yönetebilme becerilerini

kazanmaları için deneyime ihtiyaçları vardır. Günümüzde, teknolojinin hızla yayılması çocukların zamanlarının bir çoğunu gerçek ortamlar yerine dijital ortamlarda geçirmelerine neden olmaktadır (Karayağız vd., 2009; Mustafaoğlu vd., 2018). Bununla birlikte dış ortamların çocukların sağlık ve güvenliğini sağlayamaması park, oyun alanı, gibi yerlerde akranlarıyla zaman geçirmelerinde sınırlılıklara yol açmaktadır (O'Brien, 2009). Böylelikle çocukların duyu farkındalıklarını güçlendirecek sosyal ortam deneyimleri de azalmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde çocukların duyguları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ancak çocukların ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadeleri ile ilgili çalışmaların genel olarak ev ortamındaki duygusal ifadelerin (Bai et al., 2016), ev dışı ortam olarak okul ortamındaki duygusal ifadelerin (Bailey vd., 2016; Denham vd., 2003; Herndon vd., 2013; Miller vd., 2006; Prosen & Smrtnik Vitulic, 2018) çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı veya ev ile birlikte okul ortamındaki sosyal beceri ve problem davranışların (Bilek, 2011; Herrera & Little, 2005; Özbey, 2012) araştırıldığı çalışmalar olduğu, araştırmalarda ev dışı ortam olarak okul ortamının ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, çocukların ev içi ve ev dışında (okul, gezi, park, alışveriş, ev ziyaretleri vb. tüm ortamlar) duygusal ifadelerinin anne görüşleri ile detaylı şekilde ele alınması çocukların duygularını etkileyen etmenlere yönelik öngörü vermesi bakımından literatüre katkı sağlayacak, sonraki araştırmalara rehber olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocukların duygusal ifade yollarını temel alan bu çalışmada annelerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadelerinin ve duyu durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Çocuklar ev ortamı ve dış ortamlarda duygularını nasıl göstermektedirler?
2. Çocuklar ev ortamı ve dış ortamlarda duygularını kiminle paylaşmaktadır?
3. Çocukların duygusal yetkinlikleri nasıldır?
4. Annelerin çocuklarının duygusal problemlerini çözme yöntemleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadelerinin annelerle yüz yüze yapılan görüşmeler doğrultusunda incelenmesi amaçlandığından araştırma nitel yöntemde yapılandırılmıştır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Creswell (2021) olgu bilim (fenomenoloji) desenini “bir veya birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetme” olarak tanımlamaktadır (s. 79). Fenomenolojik desende araştırılmak istenen fenomeni, kavramı tüm yönleriyle deneyimlemiş 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişen heterojen bir grup belirlenir (Creswell, 2021). Bu araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı fenomeni deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen görüşmelerdir (Creswell, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacılar, güven ve empatiye dayalı bir iletişim ile görüşme tekniğinin etkileşim, esneklik gibi özelliklerini kullanarak araştırdıkları olgu hakkında yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada fenomenoloji temel alınarak annelerle görüşmeler yapılmış, çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadeleri, bu ifadeleri gösteriş

biçimleri, duygularını paylaştıkları yetişkinler, duygu yetkinlikleri, annelerin çocuklarının duygularına yaklaşımı irdelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çocuğu okul öncesi eğitim almakta olan ve Malatya ili merkezinde ikamet eden 20 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve erişilebilir olan ebeveynler çalışmaya alınmıştır (Demir, 2018). Çocuklarının anaokuluna devam ediyor olması annelere erişilebilmesini kolaylaştırmıştır. Araştırmaya katılan annelerin 20-48 yaş aralığında oldukları ve yaş ortalamalarının = 33,2 olduğu; annelerin 8'inin ilkokul mezunu, 7'sinin lise mezunu, 1'inin ön lisans mezunu ve 4'ünün üniversite mezunu oldukları; 17 annenin ev hanımı, 1'inin hemşire, 1'inin lisans öğrencisi ve 1'inin muhasebeci olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin çocuk sayılarına bakıldığında, 5'inin 1 çocuğa sahip olduğu, 10'unun 2 çocuğa, 3'ünün 3 çocuğa ve 2'sinin 4 çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocukları ile ilgili olarak 11 çocuğun kız, 9 çocuğun ise erkek olduğu; çocukların 7'sinin 4 yaş, 10'unun 5 yaş ve 3'ünün 6 yaş grubunda yer aldığı ve çocukların 5'nin tek çocuk, 6'sının küçük çocuk, 2'sinin ortanca çocuk ve 7'sinin büyük çocuk olduğu belirlenmiştir. Annelere, daha önce duyguları tanımaya yönelik destek alınıp alınmadığı sorulduğunda annelerin 8'i çocuklarının duygularını anlamak için kitap okuduğunu, 4'ü rehber öğretmenden yardım aldığını belirtmiştir. 10 anne ise herhangi bir destek almadıklarını ifade etmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formunda annelerin yaşları, öğrenim durumları, meslekleri, çocuk sayıları, okul öncesi eğitime devam eden çocuğun cinsiyeti, yaşı ve doğum sırasına ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. Görüşme Formu

Görüşme formunun oluşturulmasında kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür araştırması sonucunda çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde, duygusal ifade ve sosyal becerilerinde ebeveynlerin rolünün oldukça önemli olduğu (Berlin & Cassidy, 2003; Eisenberg vd., 1998; Eisenberg vd., 2001; Lee vd., 2017; Valiente vd., 2007), ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinde sergiledikleri yüz, ses, duruş gibi duygusal ifadelerin çocukların ebeveyn duygusal ifadelerini yorumlamaları ve duygusal gelişimleri için önemli olduğu (Oh vd., 2019) ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerileri (Kandır ve Alpan, 2008; Kol, 2016; Rizka & Bacotang, 2018; Yılmaz Bolat, 2018), sosyal suskunluk, olumsuz duygusallık, içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranış problemleri (Gazelle vd., 2005; Paulussen-Hoogeboom vd., 2008; Williams vd., 2009) ve sosyal duygusal uyum düzeyleri (Şahin vd., 2017) üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle çocukların hem ev içi hem de ev dışında sergiledikleri duygusal ifadeler ile ilgili anne görüşlerinin alınması ve çocukların davranış sorunlarında annelerin ne gibi çözüm stratejileri ürettikleri, bu konularda kendilerini yeterli görüp görmedikleri gibi konuların araştırılmasının ve görüşme formunda bu olgular hakkında bilgi alınmasına yönelik sorulara yer verilmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda

oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması için Okul Öncesi Eğitimi alanında görev yapmakta olan ve sosyal duygusal alanla ilgili çalışmalar yapan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. İlk başta 10 sorudan oluşan formda, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 2 soru a ve b olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Toplam soru sayısı 12 olmuştur. Düzenleme yapılan formun ön uygulaması gönüllü olan 2 anne ile yapılmıştır. Ön uygulama sonunda form yeniden güncellenmiş, uygulamaya geçilmiştir. Formda yer alan bazı sorular şu şekildedir;

- Çocuğunuzla nasıl bir iletişiminiz var? Açıklar mısınız?
- Çocuğunuz ev ortamında olumlu duygularını nasıl gösteriyor?
- Çocuğunuz ev ortamında olumsuz duygularını nasıl gösteriyor?
- Çocuğunuz eviniz dışındaki ortamında olumlu duygularını nasıl gösteriyor?
- Çocuğunuz eviniz dışındaki ortamında olumsuz duygularını nasıl gösteriyor?

2.4. Verilerin Toplanması

2018-2019 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle çalışma grubuna alınan annelere ulaşmak için çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumundan gerekli izinler alınmıştır. Anneler çalışmanın amacı ve kişisel bilgilerinin gizli kalacağı gibi konularda bilgilendirilmiş, gönüllü onamları doğrultusunda çalışmaya dâhil olmuşlardır. Gönüllü olan annelere uygun oldukları gün ve saatlerde randevular verilmiş ve anaokulunun rehberlik sınıfında birebir görüşmeler yapılmıştır. Annelerin onamları alınarak tekrar incelemek, ayrıntılı ve tam olarak doğru analiz yapabilmek için görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.243). Bu doğrultuda öncelikle, annelerin verdikleri cevapların içerikleri belirlenmiş ve kodlanmıştır. Kodlanan bu içeriklerde benzer olan kodlamalar aynı kod altında toplanmış, ortak temalar belirlenmiş ve temalara uygun şekiller oluşturulmuştur. Şekillerde belirtilen alt temalar şeklin anlaşılabilirliğini arttırmak için söylenme sıklığına göre kalın-ince oklarla belirtilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi için elde edilen verilerden kod ve temalar oluşturulduktan sonra araştırmacılar arasında görüşmeler yapılarak kod ve temaların uygunluğu kontrol edilmiştir. Farklı zamanlarda gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda kod ve temalar yeniden düzenlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmasında kodlayıcılar arası uyum derecesinin en az %80 olması gerekmektedir. Buna göre araştırmacılar arasındaki yapılan karşılaştırmada, uyum derecesinin % 80'in üzerinde olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

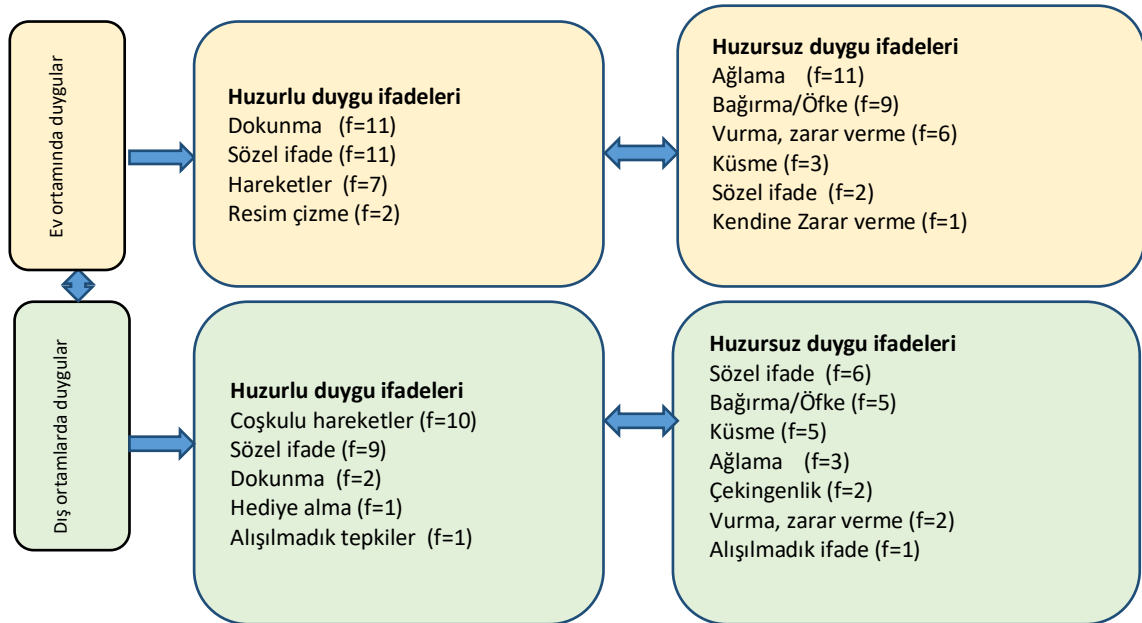
Çocukların ev ve dış ortamlardaki duygusal ifadelerine yönelik yapılan çalışmadan elde edilen bulgular; çocukların ev ve dış ortamlarda gösterdikleri duygular, ev ve dış ortamlarda çocukların duygusal olarak yakın olduğu kişiler, çocukların duygusal yetkinlikleri ve duygusal problemleri, annelerin çocuklarının duygusal problemlerini çözme yöntemleri şeklinde sıralanmıştır.

3.1. Çocukların ev ve dış ortamlarda gösterdikleri duygular

Annelere çocukların ev ve dış ortamlarda duygularını nasıl ifade ettiği sorulduğunda huzurlu ve huzursuz hissettiren duygulara göre ifade tarzları elde edilmiştir. Çocukların ev ve dış ortamlarda gösterdikleri duygulara ilişkin bulgular şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Ortamlara göre çocukların huzurlu (olumlu) ve huzursuz (olumsuz) duygularını ifade etme tarzları



Çocukların ev ortamında huzurlu duygularını ifade tarzları sorulduğunda çocukların çoğunun (f =11) huzurlu duygularını dokunarak ve sözel olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Çocuklarının ev ortamında huzurlu duygularını dokunarak ifade ettiğini belirten bir anne, "Gelir anlatır, güler, sarılır, o sarılır ben öperim. Öpülmek istediğini belirten hareketler yapar, öpmesem "anne öp" der" (A19) şeklinde görüş belirtirken, çocuğunun duygularını sözel olarak ifade ettiğini belirten A3, "Direk bana sözle söyler. Çünkü 'ben böyle ifade ediyorum mutluyum sen de bana konuşarak anlat' diyorum. Mutlu olduğun bir şey olduğunda 'Aa anne ben çok mutlu oldum, beni götürdüğün için çok teşekkür ederim' diyerek dile getirir"(A3) şeklinde görüş belirtmiştir.

Annelere ev dışı ortamlarda çocuklarının duygularını nasıl ifade ettiği sorulduğunda ise çoğunun huzurlu duygularını coşkulu hareketler ile (f=10) ve sözle (f=9) ifade ettikleri belirlenmiştir. Çocuğunun dış ortamlarda huzurlu duygularını coşkulu hareketler ile ifade ettiğini belirten bir anne, "Hoplayarak, zıplayarak ifade eder. Çok mutlu olduğunda hoplar. Sevinçten bağırır da. Öyle mutlu olur"(A1) şeklinde görüş belirtirken sözel olarak ifade ettiğini belirten bir anne, "Dışarıda çok uysal, pek belli etmez. Mesela bir şey istediğinde alırsam 'Annecim seni çok seviyorum' diyor" (A16) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun ev dışı ortamlarda huzurlu duygularını dokunarak ifade ettiğini belirten A10 "Gelir sarılır. 'Annecim seni çok seviyorum' gibi şeyler söyler" (A10) şeklinde görüş belirtirken çocuğunun duygularını alışılmadık şekilde ifade ettiğini belirten A5 ise "Yabancı ortama girdiğimizde çocuğum biraz değişiyor. Olumlu duygusunu

şımararak ifade eder. Başkasının yanında hiç yapmadığı hareketleri yapar. Mesela, verilmeyecek bir şeyi gelip bacağıma sarılıp ısrarla ister"(A5) şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüşmeye katılan annelerin çoğunluğu (f=11), çocuklarının ev ortamında huzursuzluk veren duygularını ağlayarak ifade ettiğini belirtmiştir. Çocuğunun ev ortamında huzursuz duygularını ağlayarak ifade ettiğini belirten bir anne, "Ağlayarak ifade eder. Sadece ağlar. Sessiz bir ağlama olur"(A2) şeklinde görüş belirtirken çocuğunun ev ortamında huzursuz duygularını bağırarak ve/veya öfkelenerek ifade ettiğini belirten A1, "Bağırarak ifade eder. Çok bağırır. O bağırdığında da ben sakin kalırım"(A1) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun ev ortamında huzursuz duygularını nesnelere zarar verme yoluyla gösterdiğini belirten A12 ise, "Vurarak. Kapılara vuruyor. Duvara vuruyor elleriyle. Genelde şiddet içerikli tepki gösteriyor. Bağırarak söylüyor, vurarak tepki veriyor"(A12) şeklinde görüş belirtmiştir.

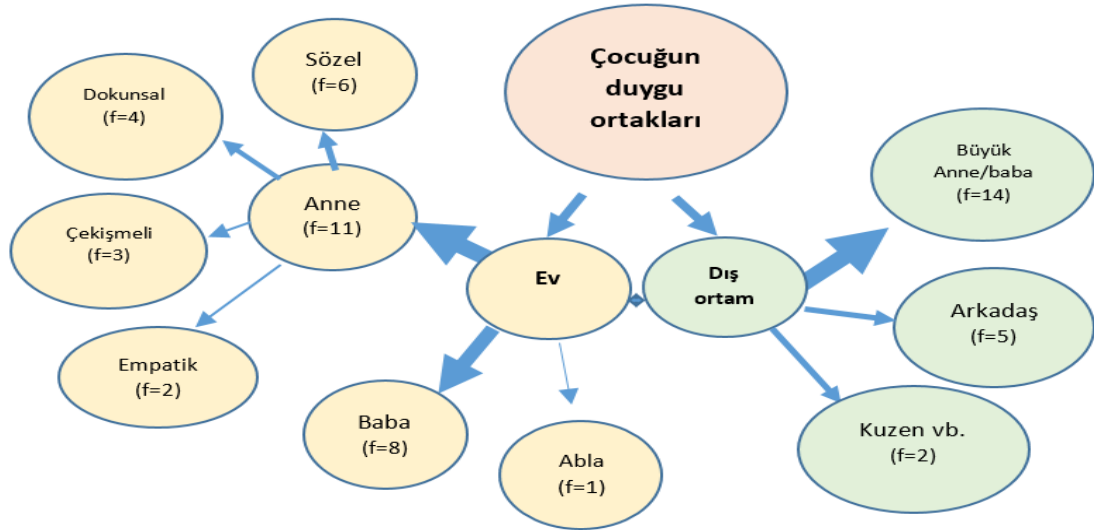
Çocukların dış ortamlarda huzursuz duygularını ifade etme tarzlarında ise çoğunlukla sözel olarak ifade etme (f=6), bağırma/öfke (f=5) ve küsme (f=5) davranışları sergiledikleri ifade edilmiştir. Çocuğunun ev dışı ortamlarda huzursuz duygularını sözel olarak ifade ettiğini belirten bir anne, "Direk söylüyor. 'Sen bunu yapıyorsun. Sen kötü insan mısın?' diyor. Daha çok konuşarak ifade ediyor"(A6) şeklinde görüş belirtirken bağırarak/öfke ile ifade ettiğini belirten başka bir anne "Yüzünü asıyor. Evdekiyle aynı tepkiyi veriyor. Bağırıyor" (A13) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun ev dışı ortamlarda huzursuz duygularını küserek ifade ettiğini belirten A3 "Yine aynı şekilde ev ortamında olduğu gibi küser. Direk küsüyor. Ev içinde de dışında da küsüyor. Kollarını bağlıyor. Suratı düşüyor"(A3) şeklinde görüş belirtirken çocuğunun çekingen olduğunu belirten A20 ise "İfade edemiyor, çekiniyor, içine kapanıyor. Yüz ifadesinden ben çok iyi anlıyorum. Sözel olarak ifade edemiyor kendisini. Ama evde çok güzel ifade ediyor, çok mutlu bir çocuk. Dışarıda çekingen. Çocukla büyümedi çünkü, bence ondan"(A20) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.2. Ev ve dış ortamlarda çocukların duygusal olarak yakın olduğu kişiler

Annelere, çocuklarının ev ve dış ortamlarda duygusal olarak en yakın oldukları kişiler sorularak çocukların ev ve dış ortamlardaki duygu ortakları belirlenmiş ve ilgili bulgular şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2.

Ev ve dış ortamlarda çocuğun duygu ortakları



Çalışmaya katılan annelerin çoğunluğu (f=11), çocuğunun ev ortamında duygusal olarak en yakın olduğu kişinin kendileri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğunun ev ortamında duygusal olarak en yakın olduğu kişinin kendisi olduğunu belirten bir anne, "Ben. Benimle daha fazla kaldığı için bana daha yakın. Babası sürekli işte, evde değil. Sürekli benim yanımda" (A4) şeklinde görüş belirtirken çocuğunun ev ortamında duygusal olarak en yakın olduğu kişinin babası olduğunu belirten bir anne, "Babası. Babası bana nazaran daha anlayışlı ve sakin. Çocuklarıyla 1 saat kadar oyun oynayabiliyor. Baba ile daha fazla birebir iletişim kurabiliyor. Mesela babası ile mutfığa girer, babasıyla yemek yapar. Baba ile iletişimi daha iyi" (A2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Anne çocuk arasındaki duygusal bağın özelliğine bakıldığında, çalışmaya katılan annelerin çoğunluğu (f=6) çocuğuyla sözel (karşılıklı konuşma) olarak duygusal iletişimlerini ifade etmişlerdir. Çocuğuyla karşılıklı konuşarak duygusal bağ kurduğunu ifade eden bir anne, "Konuşma şeklimiz güzel oluyor. Yanlış bir şey olduğunda soruyorum. Git bir düşün iyice diyorum. Yanlış olduğunu bildiği zaman gelip özür diliyor. Konuşarak çözmeye çalışıyoruz" (A6) şeklinde görüş belirtirken başka bir anne, "Konuşarak bir şeyleri anlatıyorum. Yatağa girdiğimiz zaman birbirimize bir şeyler anlatıyoruz. İyi bir iletişimimiz var" (A18) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğuyla arasında dokunsal bir duygusal bağ olduğunu ifade eden A3 "Çok hassas bir çocuk. Bana sarılarak, dokunarak iletişimi var. Dokunarak seviyor. Bir şeylere dokunacak. Elimi, yüzümü dokunarak sever"(A3) şeklinde görüş belirtirken, A10, "İyi, sessiz sakin, dokunarak sevgiyle anlaşıyoruz. Bir dokunuşla kendini ifade ediyor"(A10) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğuyla tam anlaşamadıklarını ve aralarında çekişmeli bir duygusal bağ olduğunu ifade eden bir anne ise, "Onunla çok kötüyüz aslında. Aşırı derecede inatçı. Beni anlıyor ama pek uygulamıyor" (A17) şeklinde görüş belirtmiştir.

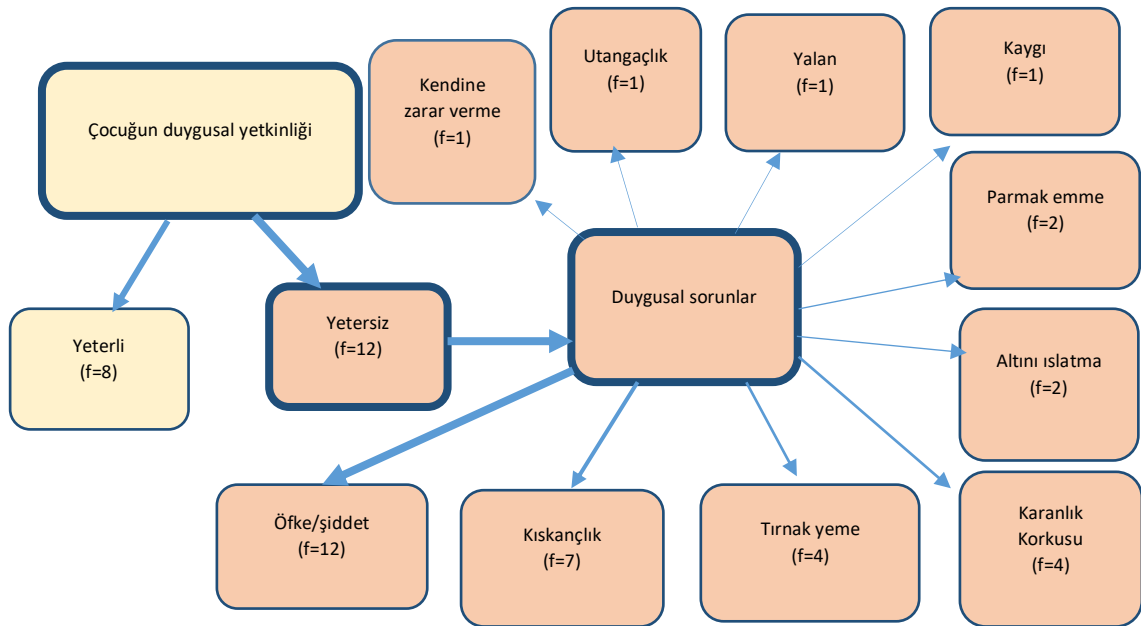
Çocukların ev dışı ortamlarda duygusal olarak en yakın olduğu kişilerin çoğunlukla anneanne/babaanne/büyükbaba/dede (f=14) olduğu ifade edilmiştir. Çocuğunun ev dışı ortamlarda en yakın olduğu kişinin babaannesini ifade eden A3, "Babaannesini. İlk torunu olduğu için çok seviyor. Çok fazla torunu var. Hepsi erkek, kız torun olarak tek benim kızım var. Ona ayrı bir ilgisi var. Bakarken bile ayrı bakıyor. Onu sürekli koruyor. Ben bile kızamam yanında, babası kızamaz. Onun etrafına bir şey örmüş aslında. Babaannenin yanındaysa baba bile sesini çıkaramaz. O yüzden babaanneye daha yakın. Bir dediğini de iki etmiyor"(A3) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun ev dışı ortamlarda duygusal olarak en yakın olduğu kişinin arkadaşı olduğunu ifade eden bir anne, "Arkadaşı. Komşumun oğlu. Anlaşıyorlar, oynarken güzel oynuyorlar, kavga etmiyorlar"(A7) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun ev dışı ortamlarda duygusal olarak yakın olduğu kimse olmadığını ifade eden A11 ise " Şehir dışında (memleket) yaşadığımız için bizim dışımızda, yakın olduğu kimse yok " (A11) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.3. Çocukların duygusal yetkinlikleri ve duygusal problemleri

Çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerileri ve duygusal sorunlarına ilişkin annelerin görüşlerinden elde edilen bulgular şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3.

Çocukların duygusal yetkinlikleri ve duygusal problemleri



Görüşmeye katılan annelerin çoğunluğu (f=11), çocuğunun duyguları tanıma ve anlamada yeterli olduğunu ancak yönetemediğini belirtmiş, bununla birlikte çocuğunun hem duyguları tanıma ve anlamada hem de yönetmede yeterli olduğunu belirten (f=8) ve çocuğunun duygularını tanıdığını ancak anlama ve yönetmede yetersiz olduğunu belirten (f=1) anne de olmuştur. Çocuğunun duyguları anlayıp, tanıyabildiğini ancak yönetemediğini belirten bir anne, "Kendini anlatabiliyor. Duyguları tanıyor biliyor. Bir şey olduğunda 'Annecim sen niye üzgünsün? Niye abime kızdın?' diyor. Ancak duygularını yönetmeyi tam yapamıyor. Küçük olduğu için yönetemediğini düşünüyorum"(A5) şeklinde görüş belirtirken çocuğunun duyguları anlayıp, tanıyabildiğini ve yönetebildiğini belirten başka bir anne "Ben kızdığım zaman anlar, mutlu

olduğum zaman anlar mutlaka. 'Annecim niye sinirlisin? Bana mı kızdın?' diye tepki verir. Yani hissediyor, anlıyor. Duygularını yönetiyor. Mesela bir tartışma ortamı olduğunda 'Annecim artık konuyu değiştirsek mi? Artık birbirimize kızmasak mı? Ben seni çok seviyorum' diyerek ortamı güzelleştiriyor"(A1) şeklinde görüş belirtmiştir.

Çocukların duygusal sorunlarının çoğunlukla öfke ve şiddet (f=12) ile kıskançlık (f=7) olduğu belirtilmiştir. Çocuğunun öfke ve/veya şiddet problemi olduğunu belirten bir anne, "Öfke oluyor bazen. Büyük oğlum gelip karışıyor mesela. Ondan sonra öfke oluyor"(A5) şeklinde görüş belirtirken başka bir anne, "Bir şey olduğu zaman, kızdığım zaman daha çok kanepeye vurma, kapıya vurma gibi davranışlar gösteriyor" (A18) şeklinde görüş belirtmiştir.

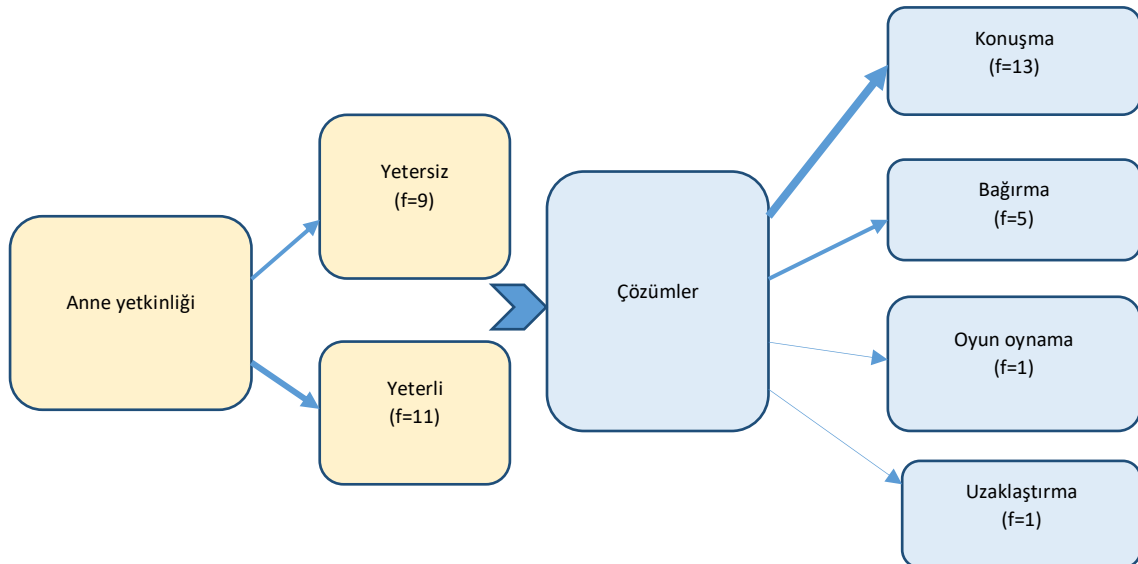
Çocuğunun kıskançlık problemi olduğunu ifade eden bir anne, "Kıskançlık var biraz. Kardeşini falan aşırı kıskanıyor. Babasını paylaşamaz. Başka bir problemi yok"(A4) şeklinde görüş belirtirken çocuğunun tırnak yeme problemi olduğunu ifade eden başka bir anne, "Tırnağını yiyor. Korktuğu zaman özellikle. Mesela bir arkadaşı ile kavga ettiği zaman hemen endişelenip tırnağını yiyor"(A2) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun kaygı problemi olduğunu ifade eden A8 ise, "Kaygı var. Okula gelirken gidemez miyim? Servis gelecek mi? gibi sürekli kaygı hali var"(A8) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.4. Annelerin çocuklarının duygusal problemlerini çözme yöntemleri

Annelerin çocuklarının duygusal sorunlarını dile getirmeleri, bu sorunları çözme yetkinliklerini de gündeme getirmiştir. Annelerin, çocuklarının duygusal problemlerini çözme yöntemlerine ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4.

Annelerin çocuklarının duygusal problemlerini çözme yöntemleri



Annelere çocuklarının duygusal problemleri ile ilgili yeterlikleri sorulduğunda çoğunluğunun (f=11) çocuğunun duygusal problemini çözme konusunda kendini yeterli bulduğu görülmüştür. Bununla birlikte birçok anne ise (f=9) çocuğunun duygusal problemini çözme konusunda kendini yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Annelerin çocuğunun duygusal problemini çözerken yöntem olarak en fazla konuşmayı tercih ettikleri (f= 13) görülmüştür. Çocuğundan odayı terk etmesini istediğini belirten bir anne: "En fazla yaptığım şey odasını terk etmesini istemek oluyor. Çünkü sinirleneceğim şeyi yaptığında kızacağımı biliyorum. Problemini çözmek için, en başta sakin kalıyorum"(A1) şeklinde görüş belirtirken; yöntem olarak kızdığını belirten A14 ise "Bir problemi olduğunda kızıyorum. Abla abisi olmadığında bana söylüyor o zaman yapabileceğim bir şey varsa yapıyorum"(A14) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun problemini çözerken bağırdığını/öfkelenildiğini belirten A2, "Bir şeyi sürekli söylediği zaman bağıryorum çocuğuma. Çocuğumun problemlerini çözmeye konusunda çok yeterli olduğumu düşünmüyorum açıkçası"(A2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte anneler görüşlerini ifade ederken pişman olma/olmama durumlarını da açıklamışlardır. Annelerin büyük çoğunluğu (f=16) çocuğunun sorununu çözmeye yönteminden pişmanlık duyduğunu belirtmiştir. Pişman olan annelerin büyük çoğunluğu (f=13) problem çözerken kızgınlık gösterdiği için pişman olduğunu belirtirken, tutarsız davrandığı için pişman olduğunu belirten anneler de olmuştur. Annelerin bazıları ise pişmanlık duymadıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğunun problemini kızgınlıkla çözdüğünü ifade eden A13, "Evet, bazen kendimi tutamadığım zaman pişman oluyorum" şeklinde, A1 ise "Bazen bağırdığım zaman keşke bağırmasaydım diyorum. Çünkü çocuk daha fazla hırçınlaşıyor. Ben bağırdığım zaman o da bağırmaya başlıyor. O yüzden o gittikten sonra çok mu bağırdım acaba diyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun problemini çözmeye yönteminden hiç pişmanlık duymadığını ifade eden A8, "Yok hiç olmadı. Çocuğum benim için çocuğum değil arkadaşım" (A8) şeklinde görüş belirtmiştir.

4. Tartışma

Annelerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadelerinin ve duygu durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, ev ortamında çocukların huzurlu duygularını sıklıkla dokunma, sözel olarak ve hareketlerle; dış ortamlarda, ise coşkulu hareketler ve sözel olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ev içi ve ev dışı ortamlarda huzurlu duyguları ifade etme yollarının birbiri ile örtüştüğü dikkat çekmiştir. Ev ortamında huzursuzluk veren duygular ağlama, bağırma/öfke, vurma/zarar verme, küsme gibi ifadelerle; dış ortamda ise sözel ifade, bağırma/öfke, küsme, ağlama şeklinde dile getirilmektedir. Çocuklar her iki ortamda da huzur ve huzursuzluk hissettiren duygular sergilemektedirler. Prosen ve Smrtnik Vitulic (2018), okul öncesi çocukların okul ortamında huzurlu hissettiren duygu olarak en fazla sevinç duygusunu gösterirken huzursuzluk hissettiren duygu olarak en fazla öfke duygusunu gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Çocukların aile ortamında en temel duygusal ifadesi sarılma veya dokunmadır. Bai ve diğerleri (2016), çocukların ev ortamında olumlu duygularını çoğunlukla gülümseyerek ya da başka olumlu duygu belirtileri göstererek ifade ettiklerini ve bir aile üyesi ve çocuk birbirlerine dokunduğunda (olumlu dokunma) ya da boş zaman etkinliklerine birlikte katıldıkları zaman olumlu duyguların daha uzun sürdürüldüğünü tespit etmişlerdir. Çocuklar için gelişimsel olarak önemli olduğu vurgulanan sosyal temas, dokunma (Cascio vd., 2019) duygusal yakınlığın göstergesi ve duygusal etkileşimin, duygu düzenlemenin önemli bir aracıdır (Cekaite & Bergnehr, 2018). Dokunma ile mutluluk hormonunun arttığı bilinmektedir (Field, 2010). Okul öncesi dönem çocukları duyuları ile hisseden, çevresini keşfeden ve öğrenen özelliklere sahip olduklarından dolayı (Özyazıcı vd., 2021) çocuklar için güvenli bir ortam olan ev ortamında duygusal ifadelerde

en fazla dokunmanın tercih edilmesi beklenen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Ebeveyn ve çocuk arasındaki temel iletişim araçlarından biri olan dokunma ile çocuklar kendilerini güvende hissetmekte, duygularını ifade etmekte ve ebeveyni ile duygusal iletişim kurmaktadır (Aznar & Tenenbaum, 2016). Bununla birlikte, araştırma sonucunda ev dışı ortamlarda ise duygusal ifadeye en fazla coşkulu hareketler ile ifadenin yer aldığı görülmektedir. Dış ortamda hareketlerin artmasında, uyanların fazla olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan görüşmeler, annelerin ev dışı ortamlarda kontrollü duygu ifadesi olarak coşkulu hareketleri olumsuz olarak nitelendirdiklerini hissettirmiştir. Ancak, bu durum olumsuz olarak değerlendirilmemelidir. Çocukların araştırmacı ve sorgulayıcı yapıları dış ortamla birleştiğinde heyecanlı hareketlere dönüşebilmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre çocuklar ev ortamında huzursuz hissettiren duygularını tepkisel olarak ortaya koyarken ev dışında sözel yollarla, kontrollü davranışlarla ortaya koymaktadırlar. Sears ve diğerleri (2014), ev ortamında çocukların öfke ifadelerini incelediklerinde, çocukların öfke duygularını, öfkeli yüz ifadesi ile sözel olarak ve fiziksel davranışlarla gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Öfke ifadelerinin çoğunluğunun hafif şiddetli ve kısa süreli olduğu ve çoğunlukla bağırma, sızlanma gibi sözel davranışsal özellikler içerdiği bulunmuştur. Buna göre çocukların ev ortamında ev dışı ortamlara göre daha fazla tepkisel olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, çocukların kendilerini evde en yakın hissettikleri kişiler anne ve babadır. Çocuğunun ev ortamında duygusal olarak en yakın olduğu kişinin anne olduğunu ifade eden katılımcılar, yakınlığın sebebinin hep çocuğuyla beraber olmak, her şeyiyle ilgilenmek, oyun oynamak gibi faktörlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çocuğun ev ortamında en yakın olduğu kişinin baba olduğunu belirten katılımcılar ise, bunun nedeninin babanın daha esnek olması, çocuğun isteklerini yerine getirmesi, daha sabırlı olması, birlikte güzel vakit geçirmesi, olumlu iletişim kurması gibi faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Anne baba çocuk ilişkisine yönelik araştırmalar; çocuğun hayatına (Hadjicharalambous, 2021), bakımına katılma ve oyun oynama (Russell & Russell, 1987) çocukla yapılan aktiviteler (Tutkun ve Tezel Şahin, 2016), ebeveynlik tutumları (Özyürek ve Tezel Şahin, 2008) gibi durumlarda anne ve babaların çocuklarıyla ilişkilerindeki farklılıkları incelemekle birlikte ilgili literatür anne ve babanın her ikisinin de çocuk gelişiminde ve eğitiminde önemli rol oynadığını (Dereli ve Dereli, 2017; Russell vd., 2002) hem anne çocuk hem de baba çocuk bağlanmasının, ilişkisinin çocukların davranış kalıplarını (Dagan vd., 2022; Deneault vd., 2022; Gryczkowski vd., 2010; Hosokawa vd., 2023; Trecca vd., 2022; Treutler & Epkins, 2003) ve ruh sağlığını (Iwanski vd., 2023) etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma ve ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda, çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde etkili olan ve ev ortamında birincil duygu ortakları olan anne ve babaların çocukla iletişim, duygu paylaşımı, nitelikli vakit geçirme ve çocuğun gelişimini destekleme konularında yeterli ve etkin olmalarının gerekli ve önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın diğer bir bulgusunda çocukların ev ortamında duygu ortağının anneleri ev dışında ise büyük ebeveynleri olduğu görülmüştür. Çocukların duygu ortaklarının gelişim dönemine bağlı olarak en yakın kişilerden oluşmakta olduğu söylenebilir. Anneler çocuklarıyla ilişkilerini "sözel", "dokunsal", "çekişmeli", ve "empatik" olarak tanımlamışlardır. Literatüre bakıldığında Tepeli (2013) 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin çocuklarının istenmeyen davranışları için kullandıkları sözel iletileri incelediği araştırmasında, annelerin çoğunluğunun

çocuklarıyla iletişimlerinde sen dilini kullanırken az oranda ise ben dilini kullandıklarını tespit etmiştir. Topçu Bilir ve Sop (2016) aile içi iletişim ile çocuk davranış problemi arasında ilişki olduğunu, anne-çocuk arasındaki çatışma arttıkça çocuktaki davranış problemlerinin artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Mallers ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırma, çocukluğunda annesi ile kaliteli iletişim kuran bireylerin düşük stres durumlarının olduğunu göstermiştir. Kişiliğin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde, sağlıklı bir anne-çocuk iletişimi çocukların ileriki dönemlerdeki ruhsal durumlarını da etkilemektedir (Mallers vd., 2010). Bu bağlamda çalışmada annelerin çocuklarıyla ilişkilerini çoğunlukla sözel, dokunsal, empatik gibi çocuğun duygularını destekleyen yollarla tanımlamaları olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Çocukların ev dışı ortamlarda büyük ebeveynlere duygusal yakınlıklarının olmasının nedeni olarak, birlikte çok vakit geçirme, istediklerini yapma, parka götürme, oyun oynama, şefkatli davranma gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Büyük ebeveyn çocuk etkileşiminin, büyük ebeveynlerin çocukların hayatına katılımının ebeveynlik stresini azalttığı ve çocukların sosyal duygusal gelişimi ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Luo vd., 2020), destekleyici ebeveyn-büyük ebeveyn ortaklığının çocukların daha az içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarıyla ilişkili olduğu (Xu vd., 2023) tespit edilmiştir. Demiriz ve Arpacı (2016) çalışmalarında büyük ebeveynlerin sarılıp ilgilenmeleri, gezmeye götürmeleri, hediye vermeleri durumunda çocukların kendilerini mutlu hissettiklerini, büyük ebeveynleri kızdığında, başka kişilerle ilgilendiğinde ve bir süre ayrı kaldığında mutsuz hissettiklerini tespit etmişlerdir. Büyük ebeveynlerin çocuğa bir model oluşturduğu ve çocuğun gelişimi ve eğitiminde olumlu etkisinin bulunduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırma sonucunda ve ilgili literatür sonuçlarında da görüldüğü gibi çocuklar yakınlık hissetleri, nitelikli vakit geçirdikleri bireylerin yanında kendilerini duygusal olarak güvende hissetmekte, yakın duygusal bağ oluşturmakta ve çocukla kurulan nitelikli sosyal etkileşimler çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle çocukların yakın çevresini oluşturan ebeveynlerin, büyük ebeveynlerin ve çocuğun duygu ortağı olan diğer yetişkinlerin çocukla iletişimlerinde duygusal etkileşim, ilgi, etkin dinleme ve konuşmaya dayalı bağ kurmaları gerekmektedir.

Araştırmada annelerin çoğunluğu çocuklarının duyguları anlama ve tanımada yeterli olduklarını ancak yönetmede yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Duygusal ve sosyal becerilerin gelişiminde yaş faktörünün önemli olduğunu destekler nitelikteki çalışmalar bulunmaktadır. Kılıç ve Güngör Aytar (2016), yapmış oldukları çalışmada 72 ay ve üzeri çocukların duyguları anlama puanlarının 60-71 aylık çocukların puanlarından yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Özyürek (2017), çocukların yaşı arttıkça arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerinin pozitif biçimde arttığını tespit etmiştir. Kapıkıran vd. (2006), 4 yaş çocukların 5 yaş çocuklardan daha fazla beceri yetersizliği gösterdiğini belirlemişlerdir. Ulutaş (2005), okul öncesi dönem çocuklarının uygun eğitimi aldıklarında duyguları yönetme becerilerinin artacağını belirtmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan annelerin çocuklarının duygu yönetimi ile ilgili yaşa bağlı gelişiminin gerçekleşeceğinin bilincinde olmaları ve çocuklarından gelişimlerinin üstünde performans beklememeleri olumlu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte annelerin duyguları tanıma, anlama ve yönetme konusunda çocuklarını yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak desteklemeleri ihtiyacı da görülmektedir.

Duyguları yönetmede yetkin olmayan çocuklarda en fazla öfke/şiddet ve kıskançlık problemi olduğu bildirilmiştir. Bunlara ek olarak "tırnak yeme", "karanlık korkusu", "altını

ıslatma", "parmak emme", "kaygı", "yalan söyleme", "utangaçlık" ve "kendine zarar verme" problemleri de görülmüştür. Çocukların sergiledikleri davranış problemlerinin anne baba tutumu, kardeş sayısı gibi farklı faktörlerden kaynaklandığı ve çocukların olumsuz duygularını yönetemedikleri yapılan farklı araştırmalarla tespit edilmiştir. Derman ve Başal (2013) 5-6 yaş çocuklarda gözlenen davranış problemleri ve davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve hiperaktivite sorunu ve üçüncü sırada iştahsızlık olduğunu belirlemişlerdir. Çocukların duygu ve davranış problemleri çevrelerindekiyle etkileşimine bağlı olarak gelişebilmektedir. Deater & Petrill (2004), yapmış oldukları çalışmada anne-çocuk arasında tutarsız ve duygusal-davranışsal açıdan karşılıksız bir ilişki olduğunda, çocuklarda davranış sorunlarının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Eratay (2011) kardeş sayısı ile çocukların davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamış, çocukların kardeş sayısı arttıkça davranış problemlerinde artış görüldüğünü tespit etmiştir. Çocuklar duygularını yönetemediklerinde tepkisel olabilmekte, saldırgan ifadelerle yönelebilmektedirler. Çocukluk döneminde kazanılamayan duygu yönetme becerisi ilerleyen yıllardaki sosyal ilişkiler açısından risk oluşturmaktadır. Hessler & Katz (2010), yapmış oldukları boylamsal araştırmada duygusal farkındalığı ve duyguları yönetme becerileri zayıf olan çocukların ergenlik döneminde daha büyük davranışsal uyum problemleri yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, erken çocukluk yıllarında duygu yönetme becerilerinin destelenmesinin gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir. Çocuklara sistematik ve tutarlı yaklaşımlar ile rol model olunması, duygularını sözel olarak ifade etmesine olanak tanınması, resim, müzik, gibi farklı ifade yollarının sunulması duygusal ifadelerinin daha kontrollü hale gelmesi için katkı sağlayacaktır.

Araştırmada annelerin çoğunluğu çocuklarının problemlerini çözmede kendilerini yeterli bulduklarını, konuşarak problemleri çözdüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bağırma, oyun oynama ve uzaklaştırma (odayı terk etmesini isteme) yollarını kullandıklarını da ifade etmişlerdir. İnan (2010), okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin karşılaştıkları problemleri incelemek için yaptığı çalışma sonucunda ebeveynlerin etkili iletişim kuramama, davranış bozukluğu, kardeş kıskançlığı gibi konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini saptamıştır. Ersay (2014), annelerin çocuklarının duygularına karşılık verme yöntemlerini incelediği çalışmasında annelerin çoğunlukla, çocukları üzgün olduğu zaman destekledikleri ve yardım ettiklerini ve çocukları sinirli olduğu zaman görmezden geldiklerini tespit etmiştir. Diğer yandan Garner ve diğerleri (2008) annelerin çocuklarıyla olumlu duygular hakkında konuştuğunda çocukların öfkeye başvurma ve fiziksel saldırganlık gösterme eğilimlerinin daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi çocukların duygularının yoğunluğuna göre karşılaşılan problemler azalabilir veya artabilir. Bu nedenle yaşanan sorunlarda duyguları rahatlatıcı yaklaşımlar ile çözüme gidilmesi, duygu yönetme stratejilerinin kullanılması çocuğun duygu düzenlemeyi öğrenebilmesi açısından yararlı olacaktır. Çalışmada annelerin bağırma yoluyla sorunu çözmeye çalıştıklarında kendilerini daha çok pişman hissettiklerini bildirmeleri de bu tür yaklaşımları kendilerinin de uygun bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Ceylan ve diğerleri (2016) de annelerin çocuklarıyla beraber geçirdikleri süreçte keşke yapmasaydım dedikleri davranışların fiziksel ve duygusal istismar olduğunu belirlemişlerdir. Duygusal ihmal ve istismarı içeren yaklaşımlar sorunu azaltmak yerine sorunun artmasına neden olabilir. Bu noktada Fabes ve diğerleri (2001), çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkmada sert stratejiler kullanan annelerin çocuklarının, duygularını daha yoğun yaşadıklarına ve sosyal ilişkilerde güçlük gösterdiklerine vurgu yapmaktadırlar. Destekleyici yaklaşımlar çocukların olumsuz duygularıyla daha iyi baş edebilmelerine yardımcı

olacaktır (Kaymak Özmen, 2004). Yaşamın ilk yıllarında ebeveynlerin çocuklarının duygu ve davranışlarına yönelik yetkinlikleri çocukların sağlıklı duygusal gelişim göstermelerinin temelini oluşturur. Ebeveynler çeşitli duygu durumlarında sergiledikleri davranışlarla çocuklarına rol model olurken, çocuklarına ailede ve çeşitli sosyal bağlamlarda hangi duyguların, duygusal ifadelerin kabul edilebilir olduğunu öğretmektedirler (Denham & Kochanoff, 2002). Ebeveynlerin duygu düzenleme stratejilerinin çocukların duygu düzenleme, uyumsal davranış becerileri ile ilişkili olduğu (Sebre vd., 2023), ebeveynlerin çocuklarının duygusal davranışlarına verdikleri tepkilerin çocuklarının duygu sosyalizasyonunun önemli bir parçası olduğu (Kılıç, 2014), ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları etkinliklerin dahi çocukların olumlu sosyal davranışlarını arttırdığı görülmektedir (Wong vd., 2022). Bu nedenle birçok araştırma çocukların duygusal sağlıkları açısından ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili programlara katılması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Alakoç Pirpir, 2011; Demircioğlu, 2012; Durualp vd., 2016; Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Kaymak Özmen, 2013; Kılınc, 2011; Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Bu tür programlar ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini güçlendirmekte, aile refahını iyileştirme ve sağlıklı çocuk gelişimini destekleme noktasında bilgi ve farkındalıklarını arttırarak destek sağlamaktadır (Benzies vd., 2023). Ek olarak duygu düzenlemede yaşanan zorlukların, stres düzeyinin azaldığı, çocukların öz yeterlik ve davranışlarında olumlu gelişme olduğu (Havighurst vd., 2022), depresyon ve şiddet düzeylerinin önemli derece azaldığı (Lenze vd., 2011) görülmektedir. Bu nedenle ebeveyn eğitimleri, aile eğitim programları artırılarak ve yaygınlaştırılarak hem ebeveynlerin hem de çocukların duygu yönetim stratejileri geliştirmeleri sağlanabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadeleri hakkında bilgi almak amacıyla anne görüşlerinin alındığı araştırmanın sonucuna göre, çocukların ev içi ve ev dışı ortamlarda sergiledikleri huzurlu duygusal ifadelerin birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ev içi ortamlarda huzurlu duygusal ifadelerinin genellikle dokunma ve sözel ifade, ev dışında huzurlu duygusal ifadelerinin coşkulu hareketler ve sözel ifade olduğu görülmüştür. Çocukların ev ortamında huzursuz duygularını ağırlıklı olarak ağlama, bağırma/öfke ile ifade ettikleri, ev dışı ortamlarda huzursuz duygularını ise sözel iletişim, bağırma/öfke yoluyla ifade ettikleri görülmüştür.

Çocukların ev ortamında duygusal olarak en yakın oldukları kişilerin anne ve babaları oldukları; ev dışı ortamlarda ise duygusal olarak en yakın oldukları bireylerin annesinin/büyükbaba gibi aile büyükleri ve arkadaşlar olduğu görülmüştür. Annelerin yorumları incelendiğinde çocukların duygu ortaklarının daha fazla vakit geçirdikleri, duygusal paylaşımda buldukları kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anneler ile çocukları arasındaki duygusal bağın çoğunlukla karşılıklı konuşma ve dokunma yoluyla gerçekleştiği görülmüştür. Çocukların çoğunluğunun duyguları tanıma ve anlamada yeterli oldukları ancak yönetmede yetersiz oldukları görülmüş, annelerin duygu yönetme becerisindeki yetersizliği çocuğun yaşı ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Çocuklarda en fazla gözlenen duygusal problemlerin ise öfke/şiddet ve kıskançlık problemleri olduğu tespit edilmiştir. Annelerin çoğunluğunun çocuklarının duygusal problemlerini çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve yöntem olarak genellikle konuşmayı tercih ettikleri, ancak sorun çözme yöntemlerinden çoğunlukla pişman oldukları ve pişman oldukları yöntemlerin genellikle fiziksel müdahale ve kızma/bağırma olduğu görülmüştür.

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının ev içi ve ev dışı ortamlardaki duygusal ifadeleri ile ilgili anne görüşleri nitel görüşme yoluyla alınmıştır. Aynı konuda yapılacak olan diğer çalışmalarda nicel yöntemle ölçeklerin kullanılmasıyla konu ile ilgili babaların ve öğretmenlerin görüşleri de alınarak karşılaştırma yapılabilir. Araştırmada çocuklarda görülen sosyal problemler, ev içi ve ev dışı ortamlardaki huzurlu ve huzursuz duygu ifadeleri tespit edilmiş ancak duygu ifadelerini etkileyebilecek faktörlere ilişkin araştırma yapılmamıştır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn yaşı ve mesleği gibi demografik özelliklere ve sosyal beceri, bilişsel gelişim gibi yeterlik alanlarına göre karşılaştırma yapılabilir. Çocukların çoğunluğunun duyguları tanıma ve anlamada yeterli oldukları ancak yönetmede yeterli olmadıkları görülmüştür. Okullarda yapılan etkinliklerde duygu yönetimine ilişkin kazanımlara sık sık yer verilerek duygu yönetme becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Ayrıca aile katılımı çalışmaları ile bu becerilerin gelişiminin ev ortamında da desteklenmesi sağlanabilir. Araştırmada annelerin çocuklarının duygusal problemlerini çözme konusunda genellikle kendilerini yeterli bulmalarına rağmen problem çözme yöntemlerinden çoğunlukla pişmanlık duydukları ve fiziksel müdahale, kızma/bağırma gibi tepkisel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu noktada ailelere çocuklarıyla iletişimlerini destekleyici nitelikte eğitimler verilmesi faydalı olacaktır. Annelerin çocuklarıyla olumlu iletişim kurma, problem durumlarına olumlu ve yeterli çözüm üretebilme gibi konularda kendilerini geliştirebilmeleri için okullarda, halk eğitim merkezlerinde eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlere katılımı arttırmak ve farkındalık oluşturmak için afiş, broşür, sosyal medya gibi yöntemler kullanılarak eğitimlerin tanıtımı yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında toplanmıştır.

Kaynakça/References

- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aznar, A., Tenenbaum, H. R. (2016). Parent-child positive touch: gender, age, and task differences. *J Nonverbal Behav*, 40(3), 317-333. <https://doi.org/10.1007/s10919-016-0236-x>
- Bai, S, Repetti, R.L., Sperling, J.B. (2016). Children's expressions of positive emotion are sustained by smiling, touching, and playing with parents and siblings: A naturalistic observational study of family life. *Developmental Psychology*, 52(1), 88–101.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263. <https://doi.org/10.1037/a0039772>
- Bee, H., Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs.
- Benzies, K.M., Kurilova, J., van der Merwe, M. (2023). Parental attitudinal and behavioral change associated with prevention-focused parenting education: an interpretive description. *Health Education & Behavior*, 50(1), 144-152. <https://doi.org/10.1177/10901981211033233>
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant–mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495.
- Bilek, M.H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Brajša-Žganec, A. (2014). Emotional life of the family: Parental meta-emotions, children's temperament and internalising and externalising problems. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, 23(01), 25-45.
- Cascio, C. J., Moore, D. & McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5-11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.04.009>
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development*, 63(3), 603-618.
- Cekaite, A., Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940-955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., Ülker, P. (2016). Annelerin erken çocukluk dönemine bakış açısı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 1333-1356.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (S. B. Demir & M. Bütün, Çev. Eds.). Pegem.
- Dagan, O., Schuengel, C., Verhage, M. L., van IJzendoorn, M. H., Sagi-Schwartz, A., Madigan, S., Duschinsky, R., Roisman, G. I., Bernard, K., Bakermans-Kranenburg, M., Bureau, J. F., Volling, B. L., Wong, M. S., Colonesi, C., Brown, G. L., Eiden, R. D., Fearon, R. M. P., Oosterman, M. . . . Collaboration on Attachment to Multiple Parents and Outcomes

- Synthesis. (2022). Configurations of mother-child and father-child attachment as predictors of internalizing and externalizing behavioral problems: An individual participant data (IPD) meta-analysis. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 180, 67-94. <https://doi.org/10.1002/cad.20450>
- Deater Deckard, K., Petrill, S.A. (2004). Parent-child dyadic mutuality and child behavior problems: an investigation of gene-environment processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1171-1179. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00309.x>
- Demir, S.B. (2018). Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. S. B. Demir (Ed.), *Araştırmanın Temel Unsurları* içinde (s.230-236). Eğiten Kitap.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demiriz, S., Arpacı ,F. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının büyük ebeveynleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 707-726.
- Deneault, A.A., Bureau, J.F., Yurkowski, K. (2022). Do child-father and child-mother preschool insecure attachment types predict the development of externalizing behaviors in boys and girls during middle childhood? *Developmental Psychology*, 58(7), 1360-1370. <https://doi.org/10.1037/dev0001369>
- Denham, S. A. (2019). Children's emotional competence, foundation of their success: skills, outcomes, and support. *Policies, Practices, and Qualifications in Early Childhood Education*, 4-17.
- Denham, S. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach- Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dereli, E., Dereli, B.M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Derman, M.T., Başal, H.A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2626-2635.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>
- Durualp, E, Kaytez, N., Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine verilen aile eğitiminin annelerin bilgi düzeyleri ile çocukların gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1706-1722.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.

- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*(2), 183–205. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.2.183>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2016). Emotion-related self-regulation and children's social, psychological, and academic functioning. *Child Psychology, 219*-244.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eratay, A. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(3), 2349-2362.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: how mothers respond to their children's emotions in Turkey. *The International Journal of Emotional Education, 6*(1), 33-46.
- Fabes, R.A., Leonard, S.A., Kupanoff, K., Lynn Martin, C. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*(3), 907–920.
- Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: A review. *Developmental Review, 30*, 367-383. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.01.001>
- Garner, P.W., Dunsmore, J.C., Southam Gerrow, M. (2008). Mother–child conversations about emotions: linkage to child aggression and prosocial behavior. *Social Development, 17*(2), 259-277.
- Gazelle, H., Putallaz, M., Li, Y., Grimes, C. L., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2005). Anxious solitude across contexts: Girls' interactions with familiar and unfamiliar peers. *Child Development, 76*(1), 227-246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x>
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gryczkowski, M. R., Jordan, S. S., & Mercer, S. H. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of child and Family studies, 19*, 539-546. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9326-2>
- Hadjicharalambous, D. (2021). Examining the influence of father's and mother's characteristics in positive and negative parenting practices. *International Journal of Social Science And Human Research, 4*, 481-489. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i1-04>
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Radovini, A., Thomas, R. (2022). A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program and its impact on parenting, children's behavior and parent and child stress cortisol: Tuning in to Toddlers. *Behaviour Research and Therapy, 149*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.104016>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 174*(6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Herrera, M., Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian Sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology, 5*, 77–90.

- Hessler, D. M., Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33, 241-246. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>
- Hosokawa, R., Tomozawa, R., Katsura, T. (2023). Associations between family routines, family relationships, and children's behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 1-11.
- Iwanski A, Lichtenstein L, Forster F, Stadelmann C, Bodenmann G, Zimmermann P. (2023). A family systems perspective on attachment security and dependency to mother and father in preschool: differential and reciprocal effects on children's emotional and behavioral problems. *Brain Sciences*, 13(1), 35. <https://doi.org/10.3390/brainsci13010035>
- Izard CE, Fine S, Schultz D, Mostow A, Ackerman B, Youngstrom E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.
- İnan, Z. (2010). Anaokulu çağı çocukları olan anne-babaların karşılaştıkları problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 218-229.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kapıkıran, M.A., İvrendi, A.B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karayağız Muslu, G. & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.
- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Kaymak Özmen, S. (2013). Anne-Baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 98-113.
- Kılıç, Ş., (2014). A better understanding of parental emotional socialization behaviors with an illustrative context. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 511-521.
- Kılıç, Ş., Güngör Aytaç, A. (2016). Emotion understanding of Turkish preschoolers and maternal emotional socialization. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 2102-2112. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3708>
- Kılınc, F.E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kiernan, K. E., & Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood 1. *The British journal of sociology*, 59(4), 783-806.
- Kol, S. (2016). The effects of the parenting styles on social skills of children aged 5-6. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 49-58.
- Krauthamer Ewing, E. S., Herres, J., Dilks, K. E., Rahim, F., & Trentacosta, C. J. (2019). Understanding of emotions and empathy: Predictors of positive parenting with preschoolers in economically stressed families. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 1346-1358.
- Lee, J. H., Eoh, Y., Jeong, A., & Park, S. H. (2017). Preschoolers' emotional understanding and psychosocial adjustment in Korea: The moderating effect of maternal attitude towards

- emotional expressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1854-1864. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0703-y>
- Lenze, S. N., Pautsch, J., Luby, J. (2011). Parent–child interaction therapy emotion development: a novel treatment for depression in preschool children. *Depression And Anxiety*, 28, 153-159. <https://doi.org/10.1002/da.20770>
- Luo, Y., Qi, M., Huntsinger, C. S., Zhang, Q., Xuan, X., Wang, Y. (2020). Grandparent involvement and preschoolers' social adjustment in Chinese three-generation families: Examining moderating and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 114, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105057>
- Mallers, M.H., Charles, S. T., Neupert, S.D., Almeida, D.M. (2010). Perceptions of childhood relationships with mother and father: Daily emotional and stressor experiences in adulthood. *Developmental Psychology*, 46(6), 1651–1661. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021020>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170–1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Molina, P., Bulgarelli, D., Henning, A., & Aschersleben, G. (2014). Emotion understanding: A cross-cultural comparison between Italian and German preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 592-607.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238.
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979-999.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60. <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Oh, W. O., Yeom, I., & Kim, D. S. (2019). What is the concept of parental 'emotional transference' to children? A Walker and Avant concept analysis. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), 34-42. <http://dx.doi.org/10.1111/scs.12614>
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.
- Özyazıcı, K., Boğa Baran, E., Alagöz, N., Varlıklöz, K., Arslan, Z., Akto, S., Sağlam, M. (2021). Duyuların Gelişimi ve Duyu Bütünleme. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)*, 2(4), 209-226. <https://doi.org/10.51503/gpd.879070>
- Özyürek ,A.,Tezel Şahin, F. (2008). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 59,128-140.

- Parke, R. D. (1994) Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157–169.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J., Hermanns, J. M., Peetsma, T. T., & van den Wittenboer, G. L. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209-226. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.169.3.09-226>
- Perry, N. B., Calkins, S. D., Nelson, J. A., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2012). Mothers' responses to children's negative emotions and child emotion regulation: The moderating role of vagal suppression. *Developmental psychobiology*, 54(5), 503-513. <https://doi.org/10.1002/dev.20608>
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. (2018). Children's emotional expression in the preschool context, *Early Child Development and Care*, 188(12),1675-1683.
- Rieffe, C., Netten, A. P., Broekhof, E., & Veiga, G. (2015). The role of the environment in children's emotion socialization In H. Knoors & M. Marsehark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 369-388). Oxford University Press.
- Rizka, S. M. & Bacotang, J. B. (2018). The relationship between parenting styles and children's social skills. In *International Conference on Early Childhood Education* (pp. 258-262).
- Russell, A., Mize, J., and Bissaker, K. (2002). Parent-child relationships In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood social Development*. Blackwell.
- Russell, G., & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58(6), 1573–1585. <https://doi.org/10.2307/1130696>
- Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L. A. & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). Wiley.
- Sears, M. S., Repetti, R. L., Reynolds, B. M., & Sperling, J. B. (2014). A naturalistic observational study of children's expressions of anger in the family context. *Emotion*, 14, 272–283. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034753>
- Sebre, S.B., Bite, L., Miltuze, A., Kolesovs, A. (2023). Children's relationship problems and the role of adaptive functioning, emotion dysregulation and parental cognitive restructuring. *European Journal Of Developmental Psychology*, 20(2), 251-267. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2084067>
- Şahin, D. , Ocak Karabay, Ş. & Demir, T. (2017). 5 Yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki . *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 1 (2) , 1-14
- Tepeli, K. (2013). Çocukların istenmeyen davranışlarına karşı annelerin kullandıkları iletilerin niteliksel analizi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1),138-158.
- Tezel Şahin, F. & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Aile ve Toplum*, 3(12), 7-12.
- Topçu Bilir, Z., Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-43.
- Trecca, F., Bleses, D., Hojen, A. & Laursen, B. (2022). Direct and indirect effects from parenting self-efficacy and parenting practices to social-emotional adjustment in 3- to 5-year-old children. *Acta Psychologica*, 229, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103673>

- Treutler, C. M., & Epkins, C. C. (2003). Are discrepancies among child, mother, and father reports on children's behavior related to parents' psychological symptoms and aspects of parent-child relationships?. *Journal of abnormal child psychology*, 31, 13-27.
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal zekâ*. Klinik Psikiyatri, 1, 12-20.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. (2016). Anne, Baba ve Çocukların Doğal Gözlemleri: Bir Kitapçı Ortamında Anne Çocuk mu? Baba Çocuk mu?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2293-2308.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Valiente, C., Lemery Chalfant, K., Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16(2), 249-267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x>
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Steinberg, L., & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 37(8), 1063-1075. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9331-3>
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.
- Wong, T. K. Y., Konishi, C., Kong, X. (2022). A longitudinal perspective on frequency of parent-child activities and social-emotional development. *Early Child Development And Care*, 192(3), 458-469. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1765773>
- Xu, X., Xiao, B., Zhu, L., Li, Y. (2023). The Influence of Parent-grandparent Co-parenting on Children's Problem Behaviors and Its Potential Mechanisms. *Early Education And Development*, 34(4), 791-805. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2073746>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Seçkin.
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 32-38.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Şeyma Sultan BOZKURT
seyma.bozkurt@inonu.edu.tr

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
uilkay@gazi.edu.tr

Evaluation of School Principalship Employment Processes in the context of Legal Texts and Opinions of School Principals

Taner KAYA, Muğla Sıtkı Koçman University, ORCID:0000-0003-3677-5935

Tuğba HOŞGÖRÜR, Muğla Sıtkı Koçman University, ORCID: 0000-0001-7109-3935



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 145-170
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1327261

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
13.07.2023

[Accepted](#)
23.03.2024

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the employment processes of school principals in Turkey, based on legal texts and the opinions of school principals. The research was designed using the case study model. The study group of the research consists of twenty-four school principals working in different districts of Muğla Province. The study group was determined by using maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods. The data of the study were collected through face-to-face interviews with school principals using a semi-structured interview form developed by the researcher. The collected data were analyzed using the inductive analysis technique. The results of the data obtained through interviews in the study indicated various problems related to the regulation for the appointment of administrators, employment and working conditions of school principals, and the professionalization of administration. Based on the results obtained from the analysis of legal texts related to school administration, these issues were discussed within the scope of past practices, and recommendations were presented.

Keywords: School administration, school principal, employment, legal texts

Suggested Citation

Kaya, T. & Hoşgörür, T. (2024). *Evaluation of school principalship employment processes in the context of legal texts and opinions of school principals*, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 25(1), 145-170. DOI: 10.17679/inuefd.1327261

This article is produced from the master's thesis titled 'Evaluation of School Administration Employment Processes in the Context of Legal Texts and Opinions of School Principals,' conducted under the supervision of Assoc.Prof.Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Schools have very complex organizational dynamics and school principals continue to work in many areas such as the management of teachers, students, and educational processes, the management of relations with parents and social environment, and the financial management of the school in relation to this complex structure. The broad roles and responsibilities required by their leading roles and duties in achieving the school's goals and fulfilling them successfully; make it mandatory for principals to be selected from among those who have the competencies to carry out this job professionally. However, the conditions for the selection and employment of school principals in Turkey have changed many times in the historical process and some of these changes have not been permanent enough to provide the desired benefit to the system, although some of these changes include relatively qualified applications. In this respect, it is considered important to consider both past practices and current employment conditions in a multidimensional way, in terms of making school principals professional, as well as making it functional by basing it on scientific foundations.

Purpose

The aim of this research is to evaluate the employment processes of school principals in Turkey, based on legal texts and the opinions of school principals. In this direction, the following questions will try to be answered:

- How have the employment processes of school principals been handled in legal texts over years?
- What are the school principals' views on the criteria in the school principal selection system?
- What are the school principals' views on the employment conditions of school principals?
- What are the school principals' views on the professional status of school principalship in Turkey?

Method

As a result of the research, it was stated by the participants that the regulation on appointing principals changes very frequently and this situation causes uneasiness on them, and that the time required to be a teacher in order to become a school vice principal, and as a deputy principal to become a school principal, is insufficient. School principals stated that they should receive a preliminary training on technical issues before starting to work as a principal, that there should be no obligation to attend classes, and that the necessary regulations should be implemented urgently for the school administration to be carried out as a professional profession based on postgraduate education, instead of serving as a four-year assignment. In addition, school principals stated that besides the heavy workload specified in their job descriptions, their powers were limited and the wages received were not equivalent to the responsibilities they had undertaken.

Findings

As a result of the research, it was stated by the participants that the regulations for appointing principals, change very frequently and this situation causes uneasiness on them, and that the time required to be a teacher in order to become a school vice principal, and as a deputy principal to become a school principal, is insufficient. School principals stated that they should receive a preliminary training on technical issues before starting to work as a principal, that there should be no obligation to attend classes, and that the necessary regulations should

be implemented urgently for the school administration to be carried out as a professional profession based on postgraduate education, instead of serving as a four-year assignment. In addition, school principals stated that besides the heavy workload specified in their job descriptions, their powers were limited and the wages received were not equivalent to the responsibilities they had undertaken.

Discussion & Conclusion

Based on the results obtained from the research, it can be said that there is a need for research to develop a model related to career steps in the context of the school principal selection system and an effective and quality interview process. On the other hand, pre-service training on the use of financial and information systems should be given to school principals. Regulations for selecting and appointing school principals should be established with a scientific point of view, by taking the opinions of relevant stakeholders and in cooperation with academicians. In addition, necessary measures should be taken to ensure that the established system creates a permanent structure that will not be affected by political changes, and regulations should be amended only in cases that are out of date or when the requirements are not met. The obligation of school principals to attend classes should be abandoned. It is necessary to abandon the practice of conducting principalship as a second task together with teaching and as a four-year assignment, to make the school principalship as a permanent position, and accordingly, to make adjustments in the personnel rights and wage policy.

Okul Yöneticiliği İstihdam Süreçlerinin Hukuksal Metinler ve Okul Müdürlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi

Taner KAYA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID:0000-0003-3677-5935

Tuğba HOŞGÖRÜR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7109-3935



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 145-170

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1327261

[Makale Türü](#)
Araştırma Makalesi

[Gönderim Tarihi](#)
13.07.2023

[Kabul Tarihi](#)
23.03.2024

Öz

Bu çalışmada hukuksal metinler ve okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak, Türkiye’de okul yöneticiliğinin istihdam süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması modeli kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilinin farklı ilçelerinde görev yapan 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, okul müdürleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, tümevarım analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın görüşmeler yoluyla elde edilen verilerinin sonuçları; yönetici görevlendirme yönetmeliği, okul yöneticilerinin istihdam ve çalışma koşulları ile yöneticiliğin meslekleşmesine yönelik çeşitli sorunlar olduğunu göstermiştir. Bu sorunlar, okul yöneticiliği ile ilgili hukuki metinlerin analizinden elde edilen sonuçlar ile birlikte-geçmişte uygulamalar kapsamında- değerlendirilerek tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:Okul yöneticiliği, okul müdürü, istihdam, hukuksal metinler

Önerilen Atıf

Kaya, T. & Hoşgörür, T. (2024). Okul Yöneticiliği İstihdam Süreçlerinin Hukuksal Metinler ve Okul Müdürlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi, Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 145-170. DOI: 10.17679/inuefd.1327261

Bu makale, Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR danışmanlığında yürütülen, “Okul Yöneticiliği İstihdam Süreçlerinin Hukuksal Metinler Ve Okul Müdürlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Okul Yöneticiliği İstihdam Süreçlerinin Hukuksal Metinler ve Okul Müdürlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi

1. Giriş

Okulların, oldukça karmaşık örgütsel dinamikleri vardır. Okul yöneticileri bu karmaşık yapıyla ilgili olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitimsel süreçlerin yönetimi, toplumsal çevre ile ilişkilerin yönetimi, okulun finansal yönetimi gibi birçok alanda çalışmalarını sürdürürler. Okul yöneticilerinin bu görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri, yönetim alanında yetişmiş olmalarını gerektirmektedir (Taymaz, 2021). Okulun amaçlarına ulaşmasında ve bunu başarı ile yerine getirmesinde sahip oldukları başat rol ve görevlerinin gerektirdiği geniş sorumluluklar; yöneticilerinin bu işi profesyonel bir şekilde gerçekleştirebilecek yetkinliklere sahip kişiler arasından seçilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye’de okul yöneticiliğinin seçilme ve istihdam edilme koşulları tarihsel süreç içerisinde çok kez değişime uğramıştır. Bu değişimlerden bazıları görece nitelikli uygulamalar içerse de sisteme istenen faydayı sağlayacak kadar kalıcı olamamışlardır. Bu bakımdan geçmişteki uygulamaların ve mevcut istihdam koşullarının çok boyutlu olarak ele alınması, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi yanında, bilimsel temellere dayandırılarak işlevselliğe kavuşturulması açısından önemli görülmektedir.

Türkiye’de okul yöneticisi olmak için aranan temel koşul öğretmenliktir ve günümüze dek konu ile ilgili tüm yönetmeliklerde bu koşul varlığını sürdürmüştür. Ayrıca, uzunca bir süre daimi kadrolu olarak yürütülen okul müdürlüğü, 18.06.2014 tarih ve 29034 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik” ile ikinci görev olarak yürütülmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bu yönetmelikte ilk defa, asli görevin öğretmenlik olduğu ve okul müdürlüğünün ikinci görev kapsamında yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir (Türkçelik, 2017). Balcı (2021) bir okul yöneticisinin öğretmenlikten gelmediği sürece öğretmenlerin yaptıkları işin mahiyetine ve zorluklarına yönelik fikir sahibi olamayacağını ve dolaylı olarak onlara rehberlik ve danışmanlık yapmasının mümkün olmayacağını belirtir. Nitekim Çınkır (2010) çalışmasında, okul müdürlerinin en az sorun yaşadıkları alanın eğitim ve öğretimin yönetimi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzeri şekilde Baker (2001) çalışmasında, okul müdürlerinin çalışacakları okuldaki yaş grubuna yönelik öğretmenlik tecrübesine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlik meslek bilgisine ve öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları yöneticilik için istenen bir nitelik olmasına rağmen, yöneticilik öğretmenlikten farklı bir roldür ve bir kişinin aynı anda iki rolü birden oynaması mümkün değildir (Balcı, 2021). Çeltek (2019) çalışmasında, hukuki metinlere göre okul yöneticilerinin asıl mesleklerinin öğretmenlik olarak ele alınmamasının statü karmaşasına neden olduğunu ve bunun bir sonucu olarak da okul müdürlerinin, yöneticilik görevlerine tam anlamıyla odaklanamadıklarını belirtmiştir. Arabacı, Şanlı ve Altun’un (2015) yaptıkları çalışmada, ikinci görev kapsamında görevlendirilen okul müdürlerinin, yöneticilik pozisyonlarını kaybetmeye yönelik iş güvencesizliği hissettikleri ve bununla ilişkili kaygılar taşıdıkları görülmüştür. Bursalıoğlu (2003) ise öğretmenlik ile yöneticilik değer ve görevlerinin birbirlerine karışmış olmasını, Türkiye’de okul yöneticiliğinin bir meslek haline gelememesinin en önemli nedenlerinden biri olarak göstermektedir.

Hâlihazırda yürürlükte olan 05.02.2021 tarihli 31386 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme

Yönetmeliği'ne göre okul yöneticileri ikinci görev kapsamında çalışmak yanında, atandıkları okullardaki görev süreleri 4+4 yıl olacak şekilde belirli bir süre ile sınırlandırılmıştır. Okul müdürlerinin görevlerinde başarılı olabilmeleri, okulun vizyon ve misyonlarına ulaşması için çalışanlara ilham kaynağı olma, bunu sağlayacak bireyleri yetiştirme, okulu seçilen hedefe doğru yönlendirmek amacıyla gerekli müdahaleleri planlayarak uygulama ve tüm bunları gerçekleştirmek için gerekli kültürü oluşturma ve koruma konularında başarılı olmalarını gerektirir (Mathibe, 2007). Okul müdürlerinin atandıkları okullardaki görev sürelerine yönelik yapılan çeşitli araştırmalarda, dört yıllık sürenin bir kültür oluşturmak ve okul geliştirme çalışmaları için yeterli olmamak yanında, iş motivasyonlarını da olumsuz etkileyeceğine yönelik vurgular yapılmıştır (Kaya & Göçen, 2012; Türkmenoğlu & Bülbül, 2015). Dört yıl gibi sınırlı bir sürede okul müdürlerinin sorumluluk alanların her birinde başarıyı yakalayabilmeleri ve okulları adına olumlu çıktılar üretebilmeleri mümkün görünmemektedir. Nitekim Pereda vd. (2019) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin okulun gereksinimlerini analiz etme ve öğrenci performansını arttırmak için gerekli uygulamaları planlayıp hayata geçirme gibi eylemleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için çalıştığı okuldaki hizmet süresinin 11-15 yıl arasında olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye'de okul yöneticiliğinin sistemli ve bilimsel bir bakış açısıyla, etkili bir şekilde yürütülebilmesi için bir meslek olarak tanımlanması, bir uzmanlık alanı haline getirilmesi ve profesyonel bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Erdoğan (2000) konu ile ilgili olarak, okul yöneticiliğinin Türkiye'de bürokratik işlemlerin dışında uzmanlık gerektiren bir yapısının olmadığını belirtir. Hoşgörür (2017) çalışmasında, özellikle mesleki gelişimin, profesyonelliğin önemli göstergeleri arasında olduğunu vurgular. Bu bağlamda yönetici yetiştirme süreci okul yöneticilerinin hizmet öncesinden başlamalı ve geliştirme amacıyla hizmet içi eğitimlerle devam etmelidir (Brooking, 2008; Khan, Khalil&Iftikhar, 2015). Okul yöneticiliğinin ikinci bir görev olarak tanımlanması, alanlarında uzmanlaşmaları konusunda sistematik girişimlerde bulunulamaması ve yöneticilerin istihdam koşulları konusundaki yetersizliklerle birlikte sorunun gün geçtikçe artmasına neden olmaktadır (Ayyıldız, 2020).

Türkiye'de okul yöneticiliği ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, konu ile ilgili sorunların farklılaşan boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Receptoğlu ve Kılınc'ın (2014) çalışmalarında, Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili politikalara gerekli hassasiyetin gösterilmemesi ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmemesi, öne çıkan sorunlar arasındadır. Bunların yanında, okul yöneticilerinin seçilmesi sürecinin objektif yürütülememesi, seçim ölçütlerinin lider yöneticilerin özelliklerini kapsayıcı nitelik taşınamaması, istihdam koşullarına yönelik adaletsizlikler, görev başında destek mekanizmalarının yetersizlikleri, görevlendirme şeklinde atanmaları kaynaklı makam güvencesizliği gibi pek çok sorunun çözüm beklediği görülmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012; Altın ve Vatanartıran, 2014; Arabacı vd., 2015; Aydın Baş & Şentürk, 2017; Konan, Çetin & Yılmaz, 2017; Korkmaz, 2014; Turhan & Karabatak, 2015; Sezer & Engin, 2021; Enterieva, 2022). Böyle bir gereksinimden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, hukuksal metinler ve okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak, Türkiye'de okul yöneticiliğinin istihdam süreçlerini değerlendirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Hukuksal metinlerde okul yöneticiliğinin istihdam süreçleri yıllar içinde nasıl ele alınmıştır?

- Okul müdürlerinin okul yöneticisi seçme sisteminde yer alan ölçütlere yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul müdürlerinin okul yöneticiliğinin istihdam koşullarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul müdürlerinin, Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olması kapsamındaki görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Türkiye’de okul yöneticiliği istihdam süreçlerinin yasal dokümanlar ve okul müdürlerinin görüşleri kapsamında incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerindendir. Çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerine yönelik veriler, yöneticilerle yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın yasal dokümanlara yönelik verileri için doküman analizi tekniği kullanılmış ve bu kapsamda 1971/2021 yılları arasındaki 16 yasa/yönetmelik incelenmiştir. Yasal dokümanlar, “Tercih Önceliği, Atama Yetkisi, Yer Değiştirme, Zorunlu Ders Görevi, Görev Öncesi Hizmet İçi Eğitim, Yazılı Sınav, İkinci Görev (Görevlendirme), Değerlendirme Ölçütleri, Mülakat, Müdür Yardımcısı Olabilmek İçin Öğretmenlik Görev Süresi, Müdür Başyardımcısı Olabilmek İçin Müdür Yardımcılığı Görev Süresi, Müdür Olabilmek İçin Müdür Yardımcılığı Görev Süresi” başlıklarına göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilinde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş olup; anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, öğretim kademesi, hizmet süresi gibi özellikleri açısından farklılık içermesine özen gösterilmiştir. Okul müdürleri Muğla ili Menteşe ilçesi yanında, Ula, Milas, Ortaca, Marmaris ve Bodrum ilçelerindeki okullardan, okul türü anlamında da çeşitlilik sağlanarak (anaokulu, ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi vb.) seçilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin 12’si kadın, 12’si erkektir. Müdürlerin yaşları 38-60, mesleki kıdemleri 14-38, okul müdürlüğü kıdemleri ise 2-27 yıl arasında değişmektedir. Okul müdürlerinin 5’i yüksek lisans, 19’u lisans derecesine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Eğitim yönetimi ve nitel araştırmalar konusunda tecrübeli alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından, soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir okul müdürü ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda bazı sorulara sonda sorular eklenmiş, bazı soruların sıralaması değiştirilmiş, bazı sorularda ise daha ayrıntılı/açıklayıcı ifadeler yer verilmiştir. Son şekli verilen görüşme formu, toplam altı soru ve buna bağlı sonda sorulardan oluşmaktadır. Veriler okul müdürleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmecilerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların analiz edilme basamakları; verilerin kodlanması, kodlarla ilişkili temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve geçerlik ve güvenilirliği sağlama çalışmalarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Okul müdürlerinin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar bu dört basamakta analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde öncelikli olarak çalışmaya katılan okul müdürleriyle yapılan görüşmelere ait ses kayıtlarının değiştirilmeden yazılı dökümü alınmıştır. Araştırmanın alt amaçlarından yola çıkarak ana temalar ve okul müdürlerinin görüşlerinden yola çıkarak alt temalar oluşturulmuştur. Alt temaların oluşturulması süreci, katılımcı okul müdürlerine ait cevaplar kodlandıktan sonra, bunları en iyi karşılayan başlıklar altında gruplandırılarak gerçekleştirilmiştir. Temalar ilk oluşturulduğu şekliyle veri setleri ile birlikte iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerdikleri düzenlemeler yapılan toplantılarda tartışılmış ve üzerlerinde uzlaşıldığı şekliyle bir bütün halinde şemalaştırılarak bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan okul müdürlerine "M1, M2,..” şeklinde kod numaraları verilmiştir. Okul müdürlerinin kimliklerini açık etme olasılığı olan veriler dışındaki tüm bulgulara çalışmada yer verilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle 1971-2021 yılları arasında yürürlükte olan 16 yönetmeliğin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bunu izleyen bölümde ise katılımcı okul müdürlerinden görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Türkiye’de Okul Yöneticisi Seçme ve Atama (Görevlendirme) ile İlgili Yönetmeliklerin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Türkiye’de okul yöneticiliğinin istihdam süreçlerine yönelik bir değerlendirme yapabilmek amacıyla, 1971-2021 yılları arasındaki 16 yönetmelik incelenmiş ve bu yönetmeliklerle ilgili değerlendirmeler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Türkiye’de Okul Yöneticisi Seçme ve Atama (Görevlendirme) ile İlgili Yönetmeliklerin İncelenmesi

Yönetmelik	Tercih Önceliği	Atama Yetkisi	Yer Değişirme	Zorunlu Ders Görevi	Görev Öncesi Hizmet İçi Eğitim	Yazılı Sınav	İkinci Görev (Görevlendirme)	Değerlendirme Ölçütleri	Mülakat	Müdür Yardımcısı Olabilmek İçin Öğretmenlik Görev Süresi (YIL)	Müdür BaşYardımcısı Olabilmek İçin Müdür Yardımcısı Görev Süresi (YIL)	Müdür Olabilmek İçin Müdür Yardımcısı Görev Süresi (YIL)
1971	Başarı- Mükafat- Disiplin- Öğrenim- Hizmet İçi-Köy Hizmeti- Başarılı Yön.- Eserler	Bakanlık	Var	Var	Yok	Yok	Yok	-	Yok	1	-	3 Yıl Müdür Yardımcısı veya 5 Yıl Öğretmenlik

1978	Başarı- Ödül- Öğrenim- Hizmet İçi- Meslek Kıdemli- Köy Hizmeti- Başarılı Yön. Kıdem-Ödül- Branş Uygunluğu	Bakanlık Valilik	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Ön İnceleme- Kom.	Yok	3	-	3 Yıl Müdür Yardımcısı veya 5 Yıl Öğretmenlik
1983	Millî Eğitim Akademisi Mezunu- Yüksek Lisans veya Doktora- Ödül- Yabancı Dil- Eserler	Bakanlık Valilik	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Değerlend irme Kurulu	Yok	-	-	-
1990	Yüksek Lisans veya Doktora- Ödül- Eserler- Branş	Bakanlık Valilik	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Ek-5 Ek-3 Formu	Var	2	2	A Tipi: 6 B Tipi: 3 C Tipi: 3
1993	Yüksek Lisans veya Doktora- Ödül- Eserler- Branş	Bakanlık	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Ek-2 Formu	Yok	Adaylığı Kalkmış Olmak	Müdür Yardımcısı Olmak	A Tipi: 4 B Tipi: 2 C Tipi: 4
1995	Yüksek Lisans veya Doktora- Ödül- Kamu Personeli Dil Sınavı (C) Eserler- Branş	Bakanlık Valilik	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Ek-2 Formu	Yok	Adaylığı Kalkmış Olmak	1	A Tipi: 4 B Tipi: 2 C Tipi: 4
2004	-	Bakanlık Valilik	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Ek-2 Formu	Var	2 Yıl	1	A Tipi: 4 B Tipi: 2 C Tipi: 4
2008	-	Valilik	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Ek-2 Formu	Yok	Adaylığı Kalkmış Olmak	1	A Tipi: 3 B Tipi: 2 C Tipi: 1
2009	-	Valilik	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Yok	3	1	A Tipi: 3 B Tipi: 2 C Tipi: 1
2013	-	Valilik	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ek-1	Var	3	Müdür Yardımcısı Olmak	5 Yıl Öğretmenlik
2013	-	Valilik	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ek-1	Var	Adaylık Dahil 3	Müdür Yardımcısı Olmak	1
2014	Branş Uygunluğu +2 Puan	Valilik	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Ek-1	Var	Adaylık Dahil 5	Adaylık Dahil 5	2
2015	Branş Uygunluğu +5 Puan	Valilik	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ek-1	Var	Adaylık Dahil 4	Adaylık Dahil 4	3
2017	Branş Uygunluğu +5 Puan	Valilik	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Ek-1	Var	Adaylık Dahil 4	Adaylık Dahil 4 Yıl	1 Yıl
2018	Branş Uygunluğu +5 Puan	Valilik	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ek-1	Var	Adaylık Dahil 2	-	1 Yıl
2021	Branş Uygunluğu +5 Puan	Valilik	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ek-1	Var	Adaylık Dahil 2	-	1 Yıl

Yönetmeliklerin analizinden elde edilen bulgulara göre Türkiye’de 1971/2021 yılları arasında uygulamada olan 16 yönetmelikte, okul yöneticiliği kadrolarının; 1971/1978 yılları arasında müdür ve müdür yardımcısı, 1990/2004 yılları arasında müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı şeklinde uygulandığı görülmüştür. Müdür başyardımcısı kadrosu 2018 yılında yayımlanan yönetmelikten çıkarılmış, mevcut müdür başyardımcılarının 4 yıllık müdür başyardımcılığı görev sürelerinin bitmesi ile beraber müdür yardımcılığı kadrosuna geçirilecekleri yine 2018 yılında yayımlanan yönetmelikte ifade edilmiştir. 2021 yılında yayımlanan yönetmelikle beraber müdür başyardımcılığı kadrosu geri getirilmiştir. Halen yürürlükte olan yönetmelikte ise mevcut kadrolar müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı şeklindedir.

Sözü edilen kadrolara ek olarak, 2007 yılında yayımlanan yönetmelikte ilk defa eğitim kampüsü kavramına/tanımına yer verilmiş ve kampüs müdürü bir yönetim kadrosu olarak yönetmelikte yer almıştır. 2008 ve 2009 yılında yayımlanan yönetmeliklerde de aynı tanımın bulunduğu görülmektedir. Buna göre eğitim kampüsü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı değişik tür ve derecedeki birden fazla okul ve kurumlar ile bunlara bağlı pansiyon, yatakhane, yemekhane, laboratuvar, kütüphane, spor alanları, rehberlik ve sağlık ünitesi, konferans salonu, çok amaçlı salon ve benzeri yerleri içerisinde bulunduran alanı ifade eder (MEB Eğitim Kampüsleri Yönergesi, 2009). Ayrıca 2007 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısını okul müdürü, okul müdürünü İl, İlçe Millî Eğitim Müdürünün teklifi üzerine Vali, Kampüs Müdürünü ise Valinin teklifi üzerine Bakanlık atamıştır. 2013 yılında yayımlanan yönetmelikte ise eğitim kampüsü tanımının yönetmelikten çıkarıldığı görülmektedir.

Yönetmeliklerde belirtilen okul yöneticilerinin görev yapacakları kurum tipleri de yıllar içerisinde değişikliklere uğramıştır. 1971/1978 yıllarındaki yönetmeliklerde kurum tipleri ilköğretim, ilkokul, anaokulu, yetiştirme yurtları şeklindedir. 1983 yılında yayımlanan yönetmelikte ise, ilköğretim, ilkokul, ortaokul, lise, rehberlik araştırma merkezi, halk eğitim merkezi, hizmet içi eğitim merkezi şeklinde düzenlenmiştir. 1990/2009 yılları arasında yayımlanan 7 yönetmelikte kurum tipleri tüm kademelerde A-B-C tipi kurumlar şeklinde detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Mevcut yönetmelikte ise kurum tipleri anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, halk eğitimi merkezi, öğretmenleri ve akşam sanat okulu, rehberlik araştırma merkezi ve bilim sanat merkezi şeklinde düzenlenmiştir. Tablo 2'yi incelediğimizde, okul yöneticiliğine atama yetkisi 1971-1978 ve 1993 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığında, 1983-1990-19995 ve 2004 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı ve Valiliklerde, 2008 yılından günümüze kadar ise sadece valiliklerin tasarrufunda olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre, okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğunun 1971 ve 1978 yıllarındaki yönetmeliklerde yer aldığı, 2006 yılına kadar bu uygulamanın olmadığını, 2006 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı'ndan (Bakanlar Kurulu Kararı Tarih: 01/12/2006 Sayı: 2006/11350- Yayımlandığı Resmî Gazete Tarih: 16/12/2006 Sayı: 26378) sonra ise okul yöneticilerine yeniden zorunlu ders görevi verildiği görülmektedir. Yürürlükte olan mevcut yönetmeliğe göre de okul yöneticilerinin haftalık 2-6 saat derse girme zorunluluğu bulunmaktadır.

İkinci Görev ifadesi 1971-2004 yılları arasında yayımlanan yönetmeliklerde yer almaz iken, 2008 yılından günümüzdeki mevcut yönetmeliğe kadar yer almıştır. Yine okul yöneticileri Tablo 2'ye göre 1971-2004 yılları arasında il içi ve iller arası yer değiştirebilmişlerdir. 2008 yılında yer değiştirme ifadesi yönetmelikte yer almamıştır. Daha sonra 2009-2013 yıllarında yayımlanan 3 yönetmelikte yine yer değiştirme işlemi yönetmeliğe alınmıştır. 2014 yılından günümüzdeki mevcut yönetmelik de dahil olmak üzere yer değiştirme ifadesi yönetmelikte yer almamaktadır.

1971 yılından itibaren uygulanmış olan yönetmelikler incelendiğinde, 2014 yılında yayımlanan yönetmelikte ilk defa okul yöneticiliği için "görevlendirme" ifadesinin geçtiği görülmüştür. O yıla kadar yayımlanan tüm yönetmeliklerde "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama" ifadesi, 2014 yılından günümüzde uygulanan mevcut yönetmelikte de dahil olmak üzere "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici

Görevlendirme” şeklinde değiştiği görölmektedir. Yine okul yöneticilerinin dört yıllığına (4+4) görevlendirilmesi ve 8 yılın sonunda yer değiştirme ifadesi de 2014 yılında yayımlanan yönetmelikle birlikte uygulamaya geçmiştir.

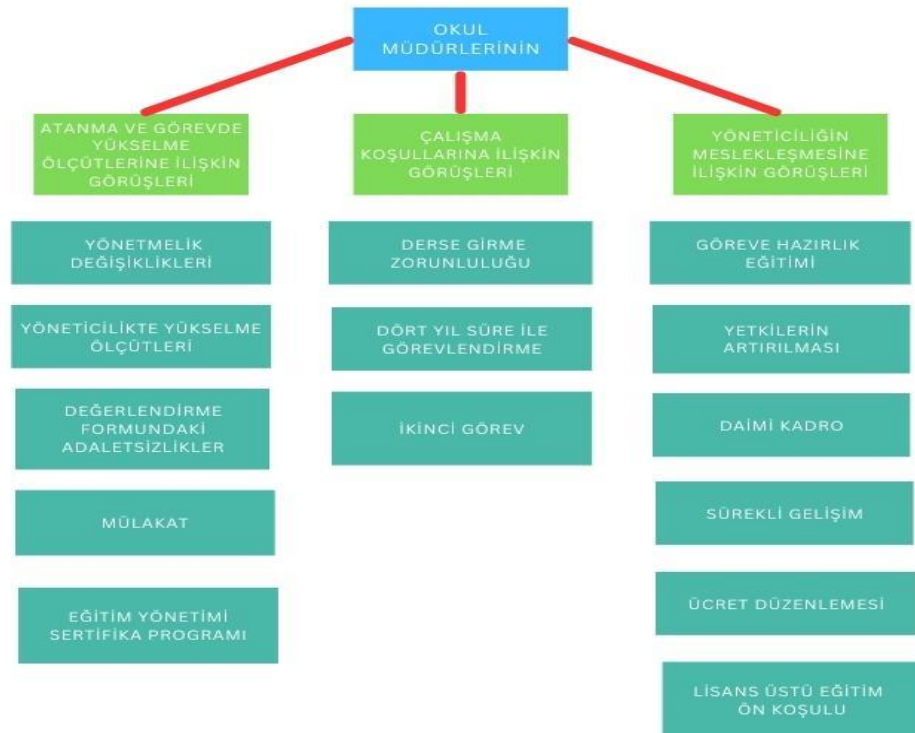
1971-2021 yılları arasındaki yönetmeliklerde, görev öncesi hizmet içi eğitim sadece 1993 ve 1995 yıllarında yürürlükte olan yönetmeliklerde yer almış bu iki yönetmelik dışında görev öncesi hizmet içi eğitim uygulaması yapılmamıştır. Ayrıca, 2018 yılında yayımlanan yönetmelikte değerlendirme ölçütleri yazılı sınav puanının % 60’ı, sözlü sınav puanının % 40’i şeklinde iken, 2019 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile yazılı sınav puanının % 80’i, sözlü sınav puanının % 20’si şeklinde değiştirilmiş, 2021 yılında yayımlanan son yönetmelikte ise bu durum yazılı sınav puanının % 50’si, EK-1 değerlendirme formunun % 30’u, sözlü sınav puanının % 20’si şeklinde düzenlenmiştir. Okul müdürlerinin, halihazırda yürürlükte olan bu son yönetmelik ve genel olarak okul yöneticiliğinin istihdam koşulları ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular izleyen başlıklarda sunulmuştur.

3.2. Okul Müdürlerinin Türkiye’de Okul Yöneticiliği İstihdam Süreçlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın, okul yöneticiliği istihdam süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik bulguları, üç ana tema altında incelenmiştir. Bunlar, okul müdürlerinin atanma ve görevde yükselme ölçütlerine ilişkin görüşleri, çalışma koşullarına ilişkin görüşleri ve okul yöneticiliğinin meslekleşmesi hakkındaki görüşleri biçimindedir. Ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Okul müdürlerinin Türkiye’de okul yöneticiliğinin istihdam süreçleri



3.3. Okul Müdürlerinin Atanma ve Görevde Yükselme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Okul müdürlerinin, atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik görüşlerine ait beliren alt temalar, yönetmelik değişiklikleri, yöneticilikte yükselme ölçütleri, değerlendirme formundaki adaletsizlikler, mülakat, eğitim yönetimi sertifika programına yönelik olmuştur.

3.3.1. Yönetmelik değişiklikleri

Okul müdürlerinin atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik görüşlerinde öne çıkan durumlardan biri yönetmeliğin çok sık değiştiğine yönelik olmuştur. Okul müdürleri çok sık yapılan yönetmelik değişiklikleri nedeniyle yönetmeliği artık izleyemez hale geldiklerini ve bu durumun, istikrarlı olmayan, “oturmamış” bir sistemin itirafı olduğunu dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

M3: Her bakan değiştiğinde yönetmelik de değişiyor ya da eğitim politikası tümünden değişiyor bu böyle olmamalı. Bakan değişiyor, politika değişiyor, yönetmelik değişiyor her şey sürekli değişiyor. Yönetmelikteki değişiklikleri ben artık takip etmekte zorlanıyorum.

M9: Bu kadar değişikliğe uğrayan başka bir yönetmelik var mı çok merak ediyorum... Önce atama yönetmeliği vardı, sonra görevlendirmeye dönüştü, yazılı geldi yazılı kalktı, sonra sadece mülakatla görevlendirme süreci başladı. Tekrar yazılı getirildi... Özetle, artık sabit bir yönetmeliğimiz olmalı.

Okul müdürleri ayrıca, yönetmelikte sıkça yaşanan değişimlerin, farklı dönemlerde müdür olma çabası içerisinde giren müdürler arasında adaletsizliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Bir okul müdürü, önceki yönetmeliğe göre kazanılmış bir hakkın, yapılan değişikliklerle geçerliğini yitirebildiğini vurgulamıştır.

M23: Ben müdür olarak atanırken yazılı ve sözlü sınava girdim. Benden öncekiler sadece mülakatla atandı. Şimdi atanacaklardan ise sertifika isteniyor... Bu yıl bir tanıdığım müdürlük sınavına girdi, kazandı... Atanacağı okul da vardı. Fakat müdür yardımcılığında 4. yılını uzattığı için, bu yıl çıkan atama kılavuzuna göre başvuramadı. Kanun, yönetmelik ve kılavuzlar arasında tutarsızlıklar, haksızlıklar olduğunu, an be an değişiklikler olduğunu görüyorum.

3.3.2. Yöneticilikte yükselme ölçütleri

Okul müdürlerinin, atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik görüşlerinde gündeme getirdikleri bir diğer konu, yöneticilikte yükselmede bir alt basamakta geçirilmesi gereken çalışma sürelerinin yetersiz olduğuna yönelik olmuştur. Okul müdürleri ayrıca, mevcut yönetmeliğe göre ilk defa yöneticilik sınavına giren bir adayın hem müdür yardımcılığını hem de müdür başyardımcılığını tercih edebilmesinin uygun olmadığını, müdür başyardımcısı olabilmek için belli bir süre müdür yardımcılığı yapılması gerektiğini belirtmişlerdir

M15: Bu süreler az... Müdür yardımcılığı için öğretmenlikte en azından beş yıl olması lazım, bir sınıfın havasını, öğretmenliğin tadını alması lazım. O yüzden sürelerin az olduğu kanaatindeyim... Müdürlük için de en az bir üç yıl müdür yardımcılığı yapmalı, yani basamak basamak çıkılması lazım.

M8: Ayrıca ilk defa yönetici olacaklar da müdür başyardımcılığına başvurabiliyor, bu olmamalı. Önce belirli bir süre müdür yardımcılığı yapıp sonra başyardımcı olunabilmeli.

3.3.3. Değerlendirme formundaki adaletsizlikler

Okul müdürlerinin atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik görüşlerinde belirtilen bir diğer konu, yöneticiliğe atanacaklar için kullanılacak değerlendirme formu ile ilgili olmuştur. Yönetmeliğe göre yönetici adaylarının meslek hayatları boyunca katıldıkları seminerler, aldıkları ödüller, öğretmenlikte ve yöneticilikte geçen süreler, yönetici adaylarının yürüttüğü ulusal ve uluslararası projeler, bilimsel dergilerde yayımlanan makaleleri gibi durumlarını puan olarak değerlendiren formdan (Ek-1) alınan puan %30 oranında görevlendirilmelerinde etkili olmaktadır. Okul müdürleri, değerlendirme formunda yer alan ölçütlerden bazılarının (pansiyonlu okulda çalışma, çalıştığı okulun fiziki koşulları vb.) çalışma koşulları ile ilişkili olduğunu ve bu durumun adaletsizliklere yol açabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamada, bazı okul müdürlerinin sosyal ağlarını, hak etmedikleri belgeler edinerek puan avantajı sağlama gibi durumlar için kullanmaları gibi etik olmayan davranışların ortaya çıktığı gündeme getirilmiştir. Okul müdürlerinin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

M8: *Son yönetmelikte uygulamaya konulan Ek-1 değerlendirme formunu adil bulmuyorum. Okulunda Destekleme ve Yetiştirme Kursu açamamış bir okul müdürü bunun mağduriyetini yaşayabilir. Yöneticinin elinde olmayan kriterler puan olarak değerlendirilmiş, mesela pansiyonlu bir okulun müdürü diğer müdürlere göre daha avantajlı.*

M20: *Ek-1 değerlendirme formunun bazı kriterlerinin objektif olduğunu düşünmüyorum... Ek-1 değerlendirme formunda örneğin diyor ki, merkezi bir okuldaysanız, pansiyonlu bir okuldaysanız, uygulama öğrenciniz var ise ek puanı alırsınız. Ama bu taşradaki okullar için veya merkeze uzak okullar için tamamen kaybedilmiş bir puan. Çok amaçlı salonunuz varsa diyor işte, eğitim yöneticisi olarak görev alırsanız, okulunuzda seminer düzenleniyorsa ki bu çok amaçlı salonda gerçekleşebilir, bir seminer salonunuz varsa oradan puan alacaksınız diyor. Ben de bunun objektif kriter olduğunu düşünmüyorum.*

M19: *Mesela benim iki tane başarı belgem olmasına rağmen bir tane başarı belgesi olan arkadaşlarıma anında ikişer başarı belgesi verilip üstün başarıyla ödüllendirildi. Seni hiçbir şekilde geçme şansı yok bu insanların. Ama bir bakıyorsunuz öyle bir furya o an geliyor ki, belgeler havada, başarı belgeleri, üstün başarı belgeleri havada uçuyor.*

3.3.4. Mülakat

Okul müdürlerinin dile getirdikleri konulardan bir diğeri, atanma ve görevde yükselme ölçütlerinden biri olan mülakata yönelik olmuştur. Yönetmelikte mülakatın yönetici adayının değerlendirme puanına etkisinin %20 oranında olacağı belirtilmektedir. Bazı okul müdürleri salt yazılı değerlendirme sınavının ölçüt olarak kullanılmasının yeterli olmayacağı görüşünde iken, bazı okul müdürleri ise yönetici atamalarında mülakatın belirli oranda etkisinin olmasını doğru bulmamaktadır. Mülakatın sendikal/siyasi kayırmalara olanak tanıyabileceği, bilimsel dayanaktan yoksun olabilecek mülakatların fayda sağlayamayacağı yönünde görüşler mevcuttur. Ayrıca, mülakatı gerçekleştirecek kişilerin yetkinliklerinin tartışılır olmasının, süreç ile ilgili kuşku ve olumsuzlukları artırdığını belirtmektedirler. Konuya yönelik bazı okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

M7: *Mülakat ve liyakat çok önemli. Hani "sınavı baz alıp kesinlikle idareci atayacağım" anlayışı yanlış bence.*

M5: Ben mülakatları gereksiz olarak görüyorum. Neden? Çünkü orada tamamen siyasi referanslar rol oynuyor. Aynı zamanda siz bir insanı on dakikada, üç veya dört soru sorarak tanıyamazsınız. Okul yöneticiliği yapıp yapamayacağını sağlıklı bir şekilde tespit edemezsiniz...

M13: Biz sözlü sınav dediğimizde sıkıntı yaşıyoruz çünkü sözlü sınav denince insanlar otomatikman torpil vesaire anlıyoruz, ne yazık ki böyle anlıyoruz.

M19: Ben mülakata kesinlikle karşıyım. Tamam son dönemlerde hani sınavlarda alınan not ayarında bir şey veriliyor ama bir adım geri gidecek olursak bu mülakat yüzünden gerçekten hak edip ya da yıllarca o okula belli bir vizyon, misyon katan insanların... sendikal olarak ya da başka fikirlerden kaynaklı çok elendiğini düşünüyorumorada çok adil davranılmadığını düşünüyorum.

3.3.5. Eğitim yönetimi sertifika programı

Okul müdürlerinin, atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik olarak gündeme getirdikleri bir diğer konu, görevlendirme yönetmeliğinde sözü geçen eğitim yönetimi sertifika programı ile ilgili olmuştur. Okul müdürleri, yönetici sertifikasının kapsamının anlaşılmadığını belirtmişlerdir. Yönetmeliğin çıkarılmasının üzerinden uzun süre geçmesine rağmen konuya yönelik herhangi bir adım atılmadığı ve durumun netlik kazanmadığı görüşündedirler. Bu programların üniversiteler aracılığıyla gerçekleştirilmesi durumunda, kurumlar arası nitelik farklılıklarının adaylar arasında eşitsizliğe neden olabileceği de müdürlerin ifade ettiği kaygılar arasındadır. Okul müdürlerinin yönetmelikte sözü edilen sertifika programına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

M1: Yeni yönetmelikte eğitim yönetimi sertifikası alınması şartlardan bir tanesi. Bunun nasıl olacağı konusunda emin değilim. Üniversiteler arasında nitelik farkları var biliyorsunuz dolayısıyla bütün üniversitelerin eşit ve genel bir format etrafında birleşip öyle bir eğitim vermelerinin daha sağlıklı olabileceğini düşünüyorum.

M24: Yönetim sertifikasına ben katılmıyorum... Zaten biz tecrübeli yöneticileriz. On iki yıllık yöneticiyim. Zaten o sertifikaya doğal olarak sahip oldum. Ama ilk defa yöneticilik yapacak olanlardan bu sertifika istenebilir. Bizim gibi tecrübeli olan yöneticiliklerden ikinci bir dört yılını uzattığında sertifika istenmemeli diye düşünüyorum.

M20: Yönetici sertifikası getirdiler ama aradan altı ay gibi süre geçti, bununla ilgili herhangi bir somut çalışma göremedim... Adı var ama kendisi yok, sanal gerçeklik gibi bir şey bu....

3.4. Okul Müdürlerinin Çalışma Koşullarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Okul müdürlerinin, çalışma koşullarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri, derse girme zorunluluğu, dört yıl süre ile görevlendirilme ve ikinci görev konularını gündeme getirdiklerini göstermiştir. Sözü edilen başlıklara yönelik bulgular izleyen başlıklarda sunulmuştur.

3.4.1. Derse girme zorunluluğu

Okul müdürlerinin çalışma koşulları konusunda dile getirdikleri görüşlerden ilki, okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğudur. Bu durum okul yöneticilerinin iş yoğunluğu, toplantı, okul ile ilgili rutin işleri sebebiyle derslerine giremeyerek, bu derslerin boş geçmesine sebep olmaktadır. Konu ile ilgili olarak okul müdürlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

M4: Şimdi o çocukların hakkını düşündüğünüz zaman aslında bunun bir kere daha gözden geçirilmesi gerekiyor. Hiçbir okul müdürü düzenli olarak derse girmiyor ve girmediği dersin ek dersini alıyor. Çocuklar mesela "A bugün müdürün dersi var, boşmuş" deyip biraz okula daha motivasyonu düşük geliyor... Boş derse dönüyor, sınıfta bir disiplinsizlik oluyor. Bu disiplinsizlik eve yansıyor, veliler veli toplantılarında soru sorulduğunda ilk bunlara değiniyorlar.

M7: Bizim derse girme mecburiyetimiz var... Toplantıya katıldığımız zaman o dersler boş geçiyor. Öğrencilerin o iki saati, dört saati boş geçirmesi o alanda bilgi sahibi olmaması demektir. Sonrasında telafisi de mümkün değil. Toplantı da mecburi...

M9: Geçen bir arkadaşımızı bir öğretmeni şikayet etmiş. Öğretmen derse girmemiş, müdür uyarılmış, müdüre sen de girmiyorsun demiş öğretmen.... Bunlara girsen bir dert girmesen iki dert. Toplantı çıkıyor, okula müdür veya başka bir misafir veli geliyor. Onlara siz oturun ben derse gidiyorum denmiyor, girmediğiniz zaman bu defa ders boş geçiyor, öğrenciler ile ilgili sorunlar çıkıyor.

3.4.2. Dört yıl süre ile görevlendirme

Okul müdürlerinin çalışma koşulları ile ilgili olarak gündeme getirdikleri konulardan bir diğerinin dört yıl süre ile görevlendirilmelerinin neden olduğu sorunlara yönelik olduğu görülmüştür. Bazı okul müdürleri 4+4 şeklinde yapılan görevlendirmenin ilk dört yılının çok kısa olduğunu, bunun tek seferde sekiz ya da on yıl şeklinde güncellenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öne çıkan görüşlerden bir diğeri de dört yıllık bir görevlendirmenin okul müdürleri üzerinde işini kaybetme, öğretmenler üzerindeki etki gücünü yitirme gibi konularda kaygıya yol açtığıdır. Okul müdürleri ayrıca bu durumun görev sürelerinin sonuna doğru, kuruma yenilikler getirme konusunda isteksiz davranmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

M9: Evet belli bir süreden sonra yer değişikliği gerekiyor ama bu dört yıl sonra yeniden değerlendirme bence değişmeli, üzerimde ciddi bir güvensizlik hissi oluşturuyor, kendimi güvende hissetmiyorum. Tek seferlik sekiz olabilir aslında.

M24: Ama bu dört artı dört, ...aidiyet duygusunu tamamen kaldıran bir şey. Yani ikinci dört olacak mı olmayacak mı? "Ben neden yoruyorum kendimi bu kadar?" şeyine kapılıyor muyum? Evet, kapılıyor ya da düşünüyorum, "Evet ben bunun için uğraşacağım ama zaten bitecek, başkası gelip sefasını sürecektir." Çünkü garantim yok, dört yıllık sürem bitince atanacağımın garantisi yok...

M11: Dört yıllık görevlendirmeye karşıyım ilk dört yıl çok çabuk geçiyor o yüzden bu durum gerek yaptırım gücüne gerek işimi yapma şeklime elbette olumsuz etki yapıyor. (Öğretmeler) Nasıl olsa gidici diye düşünabiliyorlar.

M23: Öğretmenler ben kalıcıyım, nasıl olsa müdür dört yıl sonra gidecek diye düşünüyorlar. Öğretmenler üzerinde etkimiz olmuyor. ...Müdürlük süresinin kısıtlılığı uzun vadeli düşünmemi ve çalışmamı engelliyor.

M21: Dediğim gibi ben şu anda okula uyum sağladım, okula yapacağım eğitim öğretimle ilgilifiziksel koşulların iyileştirilmesi ile ilgili aklımda bir sürü proje var. Bunları gerçekleştirmek istiyorum, ondan sonra gitmek istiyorum bu okuldan...ve benim bir yılım kaldı. Ama şu kaygıyı yaşıyorum, ben burada kalacak mıyım, gidecek miyim? Şu işe başlasam yarım kalır mı?Ya da,

bir yılım kalmış artık bu seneyi de böyle rahat ve huzurlu geçireyim, o projeleri de gelen yapsın gibi sürekli farklı sorular var aklımda.

3.4.3. İkinci görev

Okul müdürlerinin, Türkiye’de okul yöneticiliğinin çalışma koşulları ile ilgili olarak gündeme getirdikleri bir diğer konu okul yöneticiliğinin ikinci görev kapsamında gerçekleştiriliyor olmasına yöneliktir. Okul müdürlüğünün ikinci görev kapsamında görevlendirme şeklinde yapılmasının, okul müdürleri üzerinde bir güven problemine yol açtığı, müdürlerin risk almaktan kaçınıp, sorun yaşamadan görevde kalma yollarını aramalarına neden olduğu ve yaşanan gelecek kaygısının okuldaki her türlü işleri olumsuz etkilediği görüşleri öne çıkmaktadır.

M5: *Şimdi yani bir defa başarıyı da etkiler bu, makam güvencenizin olmaması. Çünkü neden? Siz bir iş yaparken çekinerek, korkarak yaparsınız. Yapayım mı yapmamayım mı? ...Makam güvencenizin olmaması, sizi aynı zamanda risk almamaya yönlendirir, zorlar.*

M12: *Okul müdürlüğü yapıyorsa, iyi de yapıyorsa bence artık bu şekilde, o unvanla, o görevle devam etmeli diye düşünüyorum ben. Yani o güvencenin olmaması bizde kaygı durumu yaratıyor. Kaygı durumunun olması bizim işlerimizi yapma şeklimizi olumsuz etkiliyor.*

Öne çıkan görüşlerden bir diğeri de okul müdürlüğünün ikinci görev kapsamında yürütülmesinin, diğer kurumlardaki yöneticilik sisteminden farklılaştırdığı ve bu farklılığın okul müdürleri üzerinde olumsuz etki yarattığı ile ilgili olmuştur. Okul müdürleri ayrıca, görevlendirilme şeklinde çalışmaları sonucu, il içi veya il dışı yer değiştirdiklerinde öğretmen olarak atanmalarını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir.

M8: *Okul müdürlüğü kesinlikle ikinci görev kapsamında yapılmamalıdır. Öğretmen kökenli olması şarttır ama okul müdürlüğüne geçince GİH sınıfına geçmelidir yani bir kadro olmalıdır.*

M17: *Mesela şu anda Emniyet Müdürlüğünde siz bir emniyet müdürünü bir gün sonra bir polis memuru olarak görevlendirilebilir misiniz? Bir binbaşı, bir yarbayı silahlı kuvvetlerde bir gün sonra bir uzman erbaş olarak atayabilir misiniz? Bunu yapamazsınız. Görev yerini değiştirebilirsiniz ama yarbay yarbaydır, rütbesi rütbedir, müdürlüğü müdürlüktür emniyet müdürünün, savcının savcıdır.*

3.5. Okul Müdürlerinin Yöneticiliğin Meslekleşmesine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Okul müdürlerinin, yöneticiliğin meslekleşmesine yönelik görüşleri, göreve hazırlık eğitimi, yetkilerin artırılması, daimî kadro, sürekli gelişim, ücret düzenlemesi ve lisansüstü eğitim ön koşulu başlıklarına yönelik olmuştur. Sözü edilen başlıklara yönelik bulgular izleyen başlıklarda sunulmuştur.

3.5.1. Göreve hazırlık eğitimi

Okul müdürlerinin yöneticiliğin meslekleşmesi konusundaki önerilerinden biri, yöneticiliğe seçildikten sonra verilmesi gerektiğini düşündükleri göreve hazırlık eğitimi olmuştur. Okul müdürleri, nitelikli bir seçme sistemini takiben, okul yöneticilerinin görevlerine başlamadan önce belirli bir süre eğitim almalarının daha sağlıklı olacağını ifade etmişlerdir.

M6: Ama Bakanlık güzel bir çalışma sistemi ortaya koyarak, öğretmenlikten sonra idareci olmak isteyenler için bir yetiştirme programı koyabilir, müdürlüğe geçmeden önce.

M21: İnşaattır, tadilattır, ihalelerdir yani bunların hepsi, biz çok mu anlıyoruz bunlardan? Anlamıyoruz. Çünkü... biz idareci olduğumuz zaman kimse bizi eğitime alıp da bakın bu böyledir demedi. Hep sorarak, hep araştırarak öğrendik. Biz de eğitime alınmalıydık, bunlar anlatılmıyordu. Yani bilgisayardaki bütün o sistemlerden, modüllerden tutun... KBS'si, işte MEBBİS'i şusu, busu, yani hocam bir sürü şey var yani... Hâkim olmadığımız, iyi bilmediğimiz birçok konuyla ilgileniyoruz... Kendimiz çabalayarak öğreniyoruz.

3.5.2. Yetkilerin artırılması

Okul müdürleri, yöneticiliğin profesyonel bir meslek olabilmesi için gerekli değişimlerden bir diğerinin yetkilerinin artırılması olduğunu dile getirmişlerdir. B öneriye gerekçe olarak, aşırı iş yükleri ve sorumlulukları olmasına karşın yetkilerinin kısıtlı olmasının, işlerini profesyonelce yerine getirme konusunda engel oluşturmasını göstermişlerdir.

M2: Biz 7/24 neredeyse okuldayız yönetici olarak. Görünüşte çok fazla işimiz yok gibi algılansa da aslında ciddi sıkıntımız var, sorumluluğumuz çok fazla. Okuldaki her olup bitenden sorumlusun, öğretmenden sorumlusun, öğrenciden sorumlusun, işleyişten sorumlusun, binadan sorumlusun, binanın her türlü donanımından sorumlusun... Hizmetlinin yaptığı hatanın da bedelini siz ödersiniz, öğretmenin yaptığı hatanın da bedelini siz ödersiniz ya da öğrencinin başına okul bahçesi içerisinde başına bir kaza gelirse, bunun sorumluluğu da size ait. Sorumluluk çok fazla, yüklü bir mevzuat, ciddi bir sorumluluk yüklüyor ama yetkileriniz sınırlı, imkanlarınız yok.

M14: Yetkilerle sorumluluklar arasındaki uçurum çok fazla. Kendimizi güvende hissettirmiyor. Şunu yaparsam şu olur mu, şunu yaparsam başıma bir şey gelir mi? Bir şeyleri yapmak istiyorsunuz, taşın altına elinizi atmak istiyorsunuz ama o güvence olmayınca açıkçası tereddüt ediyorsunuz.

3.5.3. Daimi kadro

Yapılan görüşmelerde okul yöneticiliğinin meslekleşmesine yönelik öne çıkan önerilerden biri de yöneticiliğin daimi bir kadro olması gerektiği yönündedir. Görevlerini profesyonelce yerine getirebilmeleri için güvence altına alınmış ve sürekli nitelikte kadroları olması gerektiğini belirtmişlerdir.

M8: Kesinlikle makam güvencesi olmalıdır ve bu sebeple okul müdürlüğü (daimi) kadro haline getirilmelidir. Bu anlamda yöneticilik hem yetki (makam güvencesi) hem de ücret olarak cazip hale getirilmelidir.

M22: Bana göre artık müdürlük meslek olmalı, yani ayrı bir, öğretmenliğin dışında. Fakat bunun da seçimini yaparken hak ederek girenlerin yolu açılarak yapılmalı.

Sürekli gelişim

Okul müdürleri yapılan görüşmelerde, yöneticiliğin meslekleşebilmesi için gerçekleştirilmesi gereken uygulamalardan bir diğerinin, okul yöneticilerinin sürekli bir mesleki gelişim süreci içine alınmasının sağlanması olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin sürekli kendilerini geliştirebileceği bir alt yapının oluşturulması gerektiğini, yurtiçi ve yurtdışı çeşitli eğitimler ve seminerler gibi uygulamaların bu anlamda katkılar sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

M3: Gerek seçme gerek atama ve gerekse atama sonrası sürekli eğitimlerle desteklenen bir profesyonel yöneticilik sistemine geçilmelidir. Ben okul müdürlüğünü kervan yolda dizilir mantığıyla öğrenmemeliyim...

M6: Müdürlüğe geçtikten sonra da, müdürlük süresi içerisinde dediğim gibi işte seminer çalışması olabilir, ne bileyim işte, yaz tatillerinde veya işte yüz yüze böyle gidilecek üniversiteler de olabilir bu. Ya da bakanlığın uygun göreceği kampüslerde, müdürlüğün en ince ayrıntısına kadar ne verilmesi gerekiyorsa verilmesi lazım.

3.5.4. Ücret düzenlemesi

Okul yöneticiliğinin meslekleşmesine yönelik bir diğer öneri, ücret düzenlemelerine yönelik olmuştur. Özellikle destekleme ve yetiştirme kursu veren öğretmenlerle, meslek liselerinde görev yapan alan öğretmenlerinin ek ders ücretleri, okul müdürünün aldığı ek ders ücretinden çok daha fazladır. Bu durum, yöneticiliğin mesleki statüsünü olumsuz yönde etkileyen nedenler arasındadır. Okul müdürlerinin konu ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

M8: 2 gün izin alsak ek ders ücretimiz kesiliyor ama şube müdürleri on gün izin kullansa da bir hak kaybı, kesinti yaşamıyor. Okul müdürlüğü, makam güvencesi verilmiş ve maaşları iyileştirilmiş olarak profesyonel bir meslek haline kesinlikle gelmelidir.

M9: Okul müdürüne 66 maddelik görevi vermişsiniz, görevine ikinci görev vermişsiniz, makam güvencesi vermemişsiniz, yeri geldiğinde okulda bir öğretmen müdürden yüksek ücret almış.Eee, nasıl olacak bu? Bir öğretmene müdür yardımcılığı teklif ettim, hocam ücret kaybı yaşarım dedi. Düşünebiliyor musunuz? O zaman ücret yönünden de yöneticiliğin bir cazibesi olmalı.

3.5.5. Lisansüstü eğitim ön koşulu

Yapılan görüşmelerde öne çıkan görüşlerden biri de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline gelebilmesi için yönetici adaylarının ya da mevcut yöneticilerin özellikle eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almalarının sağlanması gerektiğine yönelik olmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

M3: Okul müdürleri mutlaka eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmalıdır. Hatta ön şartlardan birisi bile olabilir ya da müdür olduktan sonra belli bir sene içinde yüksek lisansı tamamlama şartı getirilebilir.

M8: Yüksek lisans kesinlikle olmalı. Sadece eğitim yönetimi değil eğitim bilimleri enstitülerinin diğer bölümlerinde de olabilir. Yüksek lisans okul müdürlüğü için kesinlikle bir ön kriter olmalıdır. Yüksek lisans yapmış olan okul müdürlerinin ücretleri yükseltilmeli ve atamada öncelik sahibi olmalıdırlar.

M23: Tüm idarecilerin en az yüksek lisans yapması taraftarıyım. Ek1 deki öğrenim durumu (yüksek lisans, doktora) kriterine verilen puan yükseltilmelidir. Eğitim yönetimiyle ilgili ulusal ve uluslararası makale çalışma ve alınan eğitimlere yüksek puan verilmelidir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de okul yöneticiliğinin istihdam koşullarını hukuki metinler ve okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul yöneticiliğinin atanma ve görevde yükselme ölçütleri, çalışma koşulları ve

profesyonel bir meslek olması temalarına yönelik çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermiştir. Mevcut uygulama ve sorunlar, bu çalışmanın amacı kapsamında incelenen hukuki metinlerin analizinden elde edilen geçmiş uygulamalar ile birlikte tartışılarak izleyen paragraflarda sunulmuştur.

Okul müdürlerinin okul yöneticiliğine atanma ve görevde yükselme ölçütleri ile ilgili olarak belirttikleri sorun alanlarından biri, yönetmeliklerin çok sık değişmesi olmuştur. Yöneticilerin, yönetmelikleri izlemekte zorlandıkları ve sık yapılan değişikliklerin yönetmeliklerin geliştirilme sürecinde profesyonel çalışmadığı izlenimi oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarında yönetici görevlendirme sürecine yönelik yönetsel sorunları değerlendiren Can (2022) ve Atalay Mazlum (2018) çalışmalarında, yönetmeliklerde sıkça gerçekleştirilen değişikliklerin, okul yönetimi ile ilgili öne çıkan sorunlar arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bu değişimler, örgütsel güven sorunları ve uzun dönemli projelerin yürütülememesi gibi yönetsel sorunlara neden olmaktadır. Sıkça yapılan değişikliklerin neden olduğu mağduriyetlerden bir diğeri de bir önceki yönetmelikle bir sonraki yönetmeliğin ortaya çıkarabildiği çeşitli tutarsızlıklardır. Önceki yönetmeliğe göre kazanılmış bir hakkın, sonrasında geçerliğini yitirebildiği ya da daha önce olmayan bir ölçütün yeni yönetmeliğe eklenmesiyle, önceki dönem yöneticilik görevine başlayanlar için çeşitli mağduriyetlerin ortaya çıkabildiği görülmüştür. Araştırmanın yönetmeliklerin incelenmesine yönelik sonuçları da özellikle 2000'li yıllardan sonra yönetmeliğin neredeyse her yıl değiştiğini, hatta aynı yıl içerisinde birkaç defa yönetmelik değişikliği yapıldığını göstermiştir. Bu değişiklik yapılan yönetmelik değişiklikleri, Türkiye'de okul yöneticiliği sisteminin henüz oturmamış ve sağlıklı olmayan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın, okul yöneticilerinin atanma ve görevde yükselme ölçütleri ile ilgili sonuçlarından bir diğeri de yöneticiliğe yükselmeye bir alt basamakta çalışması gereken sürelerle ilgili olmuştur. Mevcut durumda bir öğretmenin müdür yardımcısı olabilmek için öğretmenlikte geçirmesi gereken süre adaylık dahil iki yıl, müdür olabilmek için müdür yardımcılığında geçirilmesi gereken süre bir yıldır. Yeterli bir süre öğretmenlik yapmadan müdür yardımcısı olan bir öğretmenin, diğer öğretmenlerle yönetsel anlamda sağlıklı ve verimli bir etkileşim kurabilmesi zor olabileceği gibi, bu durumda kurum barışının da zarar görebileceği düşünülmüştür. Bu sürelerin ne kadar olması gerektiği ile ilgili araştırmada ortaya çıkan genel görüş, müdür yardımcılığı için öğretmenlikte en az beş yıl, müdürlük için müdür yardımcılığında en az dört-beş yıl olması gerektiği şeklindedir. Araştırmada ayrıca, müdür başyardımcılığına başvuru şartlarında adaletsizlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetmelikte, ilk defa yöneticilik sınavına giren bir aday müdür yardımcılığının yanı sıra müdür başyardımcılığını da tercih edebilmektedir. Yukarıda belirtilen çalışma sürelerinin gerek ekonomik gerekse çalışma koşulları ve yetkilerinin farklı olması sebebiyle müdür başyardımcılığı için de geçerli olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin usul ve ölçütleri değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Türkçelik'in (2017) araştırmasında, belirli bir kıdem seviyesine göre öğretmenlerin yöneticilik görevine gelmelerini sağlayacak basamaklı bir kariyer sisteminin oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de özellikle 1990-2009 yılları arasında yayımlanan yönetmeliklerde müdür yardımcısı olabilmek için öğretmenlikte, müdür olabilmek için de müdür yardımcılığında geçirilmesi gereken sürelerin sistematik bir şekilde ifade edildiği, her yöneticilik biriminde belirli bir süre çalışması gerektiği görülmüştür. Ancak,

yıllar içerisinde bu sürelerin giderek azaldığı ve mevcut yönetmelikte ise öğretmenlikte geçirilmesi gereken sürenin en aza düştüğü görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin, mevcut yönetmeliğe göre yöneticiliğe görevlendirme sürecinde yöneticinin meslek hayatı boyunca yaptığı çalışmalar ve deneyimlerin kendilerine avantaj sağladığı değerlendirme formunu önemsedikleri ancak formun çeşitli kaygılara da neden olduğu görülmüştür. Değerlendirme formunda yer alan ölçütlerden bazıları, yönetici adayları için dezavantaj oluşturmaktadır. Örneğin; pansiyonlu okulda veya döner sermayesi olan bir okulda yöneticilik yapmış bir okul müdürü, bu özellikleri olmayan bir eğitim kurumunda görev yapmış bir okul müdüründen daha yüksek puan almaktadır. Bu durumun müdür adayları arasında bir eşitsizliğe yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin, değerlendirme formunda puan olarak bir karşılığı olan ödüllerin de etik olmayan bir şekilde ve hak edilmeden (üst yöneticilere yakınlıklarını kullanarak vb.) alınabildiği ve bu durumun da adaylar arasında eşitsizlik ve güvensizliğe yol açabileceği konusunda kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme formlarının yol açabileceği eşitsizlikler gözden geçirilerek, adalet ve eşitlik ilkesi gözetilmeli, ayrıca ödül ve ceza sistemindeki keyfi uygulamaların da önüne geçilerek, üst yöneticiler tarafından adaletsiz bir şekilde verilen ödüllere ait ölçütlerin titizlikle oluşturulması gerekmektedir.

Atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik bir diğer sorun alanı mülakatlar olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre mülakat uygulamasının adil ve tarafsız bir şekilde yapıldığına inanılmamakta ve siyasi/sendikal kayırmacılığın yaygın olduğunu düşünülmektedir. Ayrıca, mülakatı gerçekleştiren komisyon üyelerinin yetkinliğinin de tartışma konusu olduğu ve bu durumun yönetici seçme süreci ile ilgili kuşku ve olumsuzlukları artırdığı açıktır. Mutlusoy'un (2019) araştırmasında, mülakat sistemini uygulayanların tarafsızlığının bir sorun alanı olduğu, Türkmenoğlu ve Bülbül'ün (2015) çalışmasında, yazılı sınav uygulamasının adalet ve nesnellik algısı açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın, okul yöneticiliğine atanma ve görevde yükselme ölçütlerine yönelik bir diğer sonucu, mevcut yönetmelikte gündeme getirilen eğitim yönetimi sertifika programı ile ilgilidir. Daha önce uygulanmamış olan bu sistemin nasıl olacağı, program eğitiminin kimler tarafından verileceği konuları aradan geçen uzun zamana rağmen netleştirilmemiştir. Muğlak olan bu durumun okul müdürleri üzerinde tedirginlik yarattığı görülmüştür. Belirsizlik, yönetmeliğin kapsamlı planlama ve hazırlık yapılmadan uygulamaya konduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin çalışma koşullarına yönelik sonuçlarından ilki, yöneticilerin derse girme zorunlulukları ile ilgili olmuştur. 2006 yılında 26378 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararına göre okul müdür ve müdür başyardımcılarının 2-6 saat, müdür yardımcılarının 6 saat zorunlu dersleri bulunmaktadır. Zorunlu ders görevi 1971 ve 1978 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde uygulanmış daha sonra 2008 yılına kadar uygulanmamıştır. 2008 yılından günümüzdeki mevcut yönetmeliğe kadar okul yöneticilerinin zorunlu ders görevi bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler zorunlu ders görevlerini yerine getirdikleri durumda okul işleri aksamaktadır. Çeşitli yönetsel görevleri nedeniyle derslerine giremedikleri durumlarda ise, dersler boş geçmekte ve bu durum da öğrenci mağduriyetlerine yol açmaktadır. Sözelimi, il veya ilçe Millî eğitim müdürlüğü

tarafından tertip edilen ve okul yöneticilerinin katılımı zorunlu olan toplantılarla çıkan derslerin boş geçmemesi için ne yapılması gerektiğine yönelik hukuki bir düzenleme bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çalışma koşulları ile ilgili gündeme getirdikleri bir diğer konu ise dört yıl süre ile çalışmalarının neden olduğu sorunlara yönelik olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre dört yıllık çalışma süresi okul yöneticilerinin kurumlarında istedikleri gelişmeyi sağlama konusunda yeterli olmadığı gibi, bu süre sonundaki değerlendirmede görev yerlerinin değişebilecek ve yerlerine başka yöneticilerin gelebilecek olmasının güvensizlik yaratarak motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Yöneticilik görev süresiyle ilgili Mutlusoy da (2019) yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca, bu durumun okul yöneticilerinin öğretmenler üstündeki etkilerini ve yaptırım güçlerini zayıflattığı yönünde sonuçlara da ulaşılmıştır. Seçkin de (2019) okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan ölçütleri değerlendirmek üzere gerçekleştirdiği çalışmada, okul müdürlerinin dört yıllık süreyle görevlendirilmelerinin eğitim sisteminde istikrar problemine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, dört yılın sonuna yaklaşan okul müdürlerinin yeni bir projeye veya yeni bir işe başlama konusunda kararsızlar yaşadıkları, yerlerinde kalamazlarsa çaba ve emeklerinin boşa gideceğine yönelik endişeler taşıdıkları görülmüştür.

Okul yöneticiliğinin görevlendirme şeklinde yapılması, çalışma koşullarına yönelik olarak ortaya çıkan olumsuzluklardan bir diğeridir. Bu durumun okul yöneticileri üzerinde güven problemine yol açmakla birlikte, riske girmeyerek salt görevde kalma yolları arayışına girmelerine, üst yönetimle zorunlu olarak iyi geçinmeleri gerektiğine yönelik bir algıya sahip olmalarına neden olmakta ve tüm bunların okula olumsuz yansımaları olmaktadır. İkinci görev ibaresi Millî Eğitim Bakanlığı yönetici belirleme ile ilgili yönetmeliklere 2008 yılında girmiştir. Araştırma bulguları, 2008 öncesi hiçbir yönetmelikte ikinci görev ifadesinin bulunmadığını göstermektedir. Bu durum ayrıca, okul yöneticilerinin il içi ve iller arası yer değiştirmeleri konusunda da sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Mevcut yönetmeliğe göre il içi veya iller arası yer değiştirme talebinde bulduklarında yöneticilik görevleri düşmekte, gidecekleri yere öğretmen olarak gitmekte ve aradan 1 yıl geçmeden tekrar yöneticilik başvurusu yapamamaktadır.

Araştırmanın okul yöneticiliğinin meslekleşmesine yönelik sonuçlarından ilki hizmet öncesi eğitimle ilgilidir. Mevcut durumda göreve yeni başlayan bir yönetici, yapması gereken pek çok iş için kendilerine görece tecrübeli diğer okul yöneticilerine danışmak durumunda kalmakta ve bu durum okul yöneticilerini olumsuz etkilemektedir. Yeloğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticisi olmak için seçilen adaylara Bakanlık tarafından görev öncesi bir hizmet içi eğitim verilmesi ve eğitimin ardından bir sınav yapılarak, sınav sonucuna göre atama yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Reçepoğlu ve Kılınç'ın (2014) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlara göre okul yöneticilerine yönelik bir eğitim programının olmayışı önemli bir sorundur. 1971 ile 2021 yılları arasında yayımlanan tüm yönetmeliklerde sadece 1993 ve 1995 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde görev öncesi hizmet içi eğitim verildiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için görevlerine başlamadan önce özellikle tecrübe sahibi olmadıkları teknik ve mali konularda eğitim almaları oldukça önemlidir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi yönünde çözüm getirilmesi gereken durumlardan bir diğeri iş yükü/sorumluluk ve yetki dengesine yönelik olmuştur. Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal yönlerden gelişmesi yanında, inşaat, tamir, bakım, onarım işleri gibi geniş sorumluluk alanına sahip olmaları okul yöneticileri üzerinde ciddi baskılara yol açmaktadır. Araştırmada ayrıca, okul yöneticiliğinin bir meslek olabilmesi için daimi bir kadro olarak tanımlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç, Korkmaz (2014), tarafından yapılan araştırmada da dile getirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul yöneticiliğinin eğitim öğretim hizmetleri sınıfından çıkarılarak genel idare hizmetleri sınıfına dahil edilmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ile ilgili sonuçlarından bir diğeri de eğitim yönetimi alanında yapılacak lisansüstü eğitimin yöneticiliğe seçilmede ön şart olması gerektiğine yönelik olmuştur. Konan, Çetin ve Yılmaz (2017) çalışmalarında, yönetici görevlendirme ölçütleri arasında bulunan lisansüstü eğitimin zorunluluk haline getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ereş (2009) ise çalışmasında, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında ya da okul içi uygulamalara yönelik olarak herhangi bir eğitim almadan göreve başlamalarının hem kuramsal hem de uygulamaya dönük bilgi birikiminden yoksun olarak işlerini yapmak durumunda kalmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin düşük olmasına ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirememelerine neden olmaktadır (Ereş, 2009; Keman, 2019). Eğitim yönetimi alanında alınacak kuram ve uygulamayı bir arada içeren lisansüstü eğitimlerin, okul yöneticilerinin yetkinliklerini artırarak, mesleklerini daha profesyonel hale getirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Lisansüstü eğitimle ilgili benzer bir sonuç da Seçkin'in (2019) çalışmasında göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürleri, yönetici atamalarında kullanılan değerlendirme formlarında lisansüstü eğitime verilen puanların arttırılmasını gerekli görmüşlerdir.

- Okul yöneticiliğinin istihdam süreçlerini hukuki metinler ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:
- Okul yöneticisi seçme sistemi bağlamında etkin ve kaliteli bir mülakat süreci ve kariyer basamakları ile ilgili model geliştirmeye yönelik araştırmalar desenlenebilir. Öte yandan okul yöneticilerine göreve başlamadan önce mali ve bilişim sistemlerinin kullanımı ile ilgili hizmet öncesi eğitimler verilmelidir.
- Okul yöneticisi seçme ve atama yönetmelikleri, ilgili paydaşların görüşleri alınarak ve akademisyenlerle işbirliği içerisinde, bilimsel bir bakış açısı ile oluşturulmalıdır. Ayrıca kurulan sistemin, siyasi değişimlerden etkilenmeyecek şekilde kalıcı bir yapı oluşturması için gereken önlemler alınmalı, yalnızca geçerliliğini yitiren ya da gereksinimlerin karşılanmadığı durumlarda yönetmelik değişikliklerine gidilmelidir.
- Okul yöneticisi olmak için öğretmenlikte, müdür yardımcılığında ve müdür yardımcılığında geçirilmesi gereken süreler bilimsel veriler ışığında yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğu uygulamasından vazgeçmeli ve bu yöneticilere öğretmenler gibi yer değiştirme hakkı verilmelidir.

- Eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikle beraber ikinci görev olarak ve dört yıllık görevlendirme şeklinde yürütülmesi uygulamasından vazgeçilip, yöneticiliğın daimi bir kadro haline getirilmesi ve buna bağılı olarak özlük hakları ve ücret politikasında düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte, üniversitelerde lisans düzeyinde kapatılan Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Eğitim Yöneticiliğı ve Denetçiliğı bölümleri gerekli yasal düzenlemeler yapılarak tekrar açılmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden (31.05.2021-2021/236) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Atalay-M. A. (2018). Millî eğitim sisteminde yönetici görevlendirme sorunsalı: hukuksal açıdan değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Haz/Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl*. (s.559-569). Ankara: Pegem A.
- Aydın-Baş, E., & Şentürk, İ. (2017). Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 119-143.
- Ayyıldız, K. (2020). Profesyonel okul yöneticiliği [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Baker, Linda L. (2001). "Principalselectionandthestoriesuperintendentstell." Electronic ThesesandDissertations. Paper 94. <https://dc.etsu.edu/etd/94>
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. <https://doi.org/10.52848/ijls.880112>
- Brooking, K. (2008). Thefuturechallenge of principalsuccession in New Zealandprimaryschools: implications of qualityandgender. *ISEA*, 36(1), 41-55
- Bursalioğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (7. baskı). PegemA Yayıncılık.
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411>
- Çeltek, A. B. (2019). Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları:sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretimOnline*, 9(3), 1027-1036.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. (5. baskı). Sistem Yayıncılık.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 157-165.
- Enterieva, M. (2022). Dünyada ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçimi ile eğitimi ve buna bağlı geliştirilebilir politikalar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 212-233. <https://doi.org/10.52848/ijls.1121034>
- Hoşgörür, T. (2017). Correlationbetweenoccupationalprofessionalism of teachersandtheirfearoffloss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Kaya, A. & Göçen, A. (2012). Okul yöneticilerinin rotasyonu üzerine nitel bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 149-165.

- Keman, F. Y. (2019). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Khan, M., Khai U., & Iftikhar I. (2015). Educational leadership: educational development and leadership programs in selected countries and Pakistan. *Journal of Higher Education and Science*, 5(3), 272-284. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2015.129>
- Konan, N. Bozanoğlu, B., & Çetin, B. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin müdür görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(3), 323-349.
- Korkmaz, S. (2014). Okullardaki yöneticilik kadrolarının kurumsal kimlik kazanması [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Mathibe, I. (2007). The Professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523-540.
- MEB Eğitim Kampüsleri Yönergesi (2009). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/793.pdf>
- Mutlusoy, S. (2019). Okul yöneticilerinin yöneticilik görev sürelerinin sınırlandırılmasına ilişkin görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., & Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. *Nova Economia*, 29, 591-621. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/4242>
- Recepoglu, E., & Kılınç, A-Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Seçkin, T. (2019). Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Sezer, Ş., & Engin, G. (2021). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: durum çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 263-280. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9621>
- Taymaz, H. (2021). *Okul yönetimi*. Pegem Yayınları.
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). *Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alan yazında sunulan model önerilerinin incelenmesi*. “10 Eğitim Yönetimi Kongresi” Bildirisi. Gaziantep Üniversitesi.
- Türkçelik, Ö. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin usul ve kriterler ile ilgili yönetici görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçesi örneği) [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549. <https://doi.org/10.17860/efd.26254>
- Yeloğlu, D. (2008). Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Taner KAYA

tanerkaya44@gmail.com

Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR

t.hosgorur@mu.edu.tr

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Suna ÖZCAN, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9461-5732

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4346-4385

Öz

Eğitim-öğretimde önemli bir rolü üstlenen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eğitim-öğretim sürecinin iyi bir şekilde yürütülmesinde önemli bir değere sahiptir. Yabancılara Türkçe öğretim sürecinin de nitelikli bir zeminde yürütülmesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında (MEB, 2018) yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini mezun oldukları bölümler, görev süreleri, cinsiyetleri, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik takip ettikleri süreli yayınlar, hizmet içi eğitim dışında aldıkları eğitim doğrultusunda belirlemektir. Tarama modeline dayanan araştırmanın örneklemini PIKTES bünyesinde görev alan 218 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ergin (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksektir. Ek eğitim hizmeti almayanların duygusal tükenmişlik düzeyleri ek hizmet eğitimi alanlardan daha yüksektir. Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü/öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksektir. Deneyimi daha az olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle PIKTES'teki öğretmenlerin tükenmişlik kaynaklarının belirlenip buna göre düzenlemelerin yapılması öğretmenlerin yaptıkları işten doyum almaları ve öğrencilerine daha yararlı olmaları açısından önemlidir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, PIKTES, Tükenmişlik



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 171-189
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1214053

Article Type
Research Article

Received
03.12.2022

Accepted
25.03.2024

Suggested Citation

Özcan, S. & Sallabaş, M. E. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 171-189. DOI: 10.17679/inuefd.1214053

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Türkiye Asya, Avrupa, Afrika ve Arap ülkelerinin birbiri ile iletişim kurma sürecinde jeopolitik bakımdan kilit bir özelliğe sahiptir. Bu kıtaların ve buradaki ülkelerin iletişim süreçleri ağırlıklı olarak Türkiye üzerinden gerçekleşmektedir. Son dönemlerde Türkiye'nin ekonomik ve siyasi gücünün de daha belirgin bir hâl almasıyla birlikte çevre ülkelerde yaşanan siyasi ve ekonomik çalkantılar Türkiye'ye yapılan göçleri hızlandırmıştır. Özellikle Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle 4 milyona yakın Suriyeli birey ülkemize sığınmıştır (GİGM, 2021). Hızla artan göç ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) geçici koruma altına aldığı Suriyeli sığınmacıların Türkçe öğrenmeleri için çeşitli planlamalar gerçekleştirmiştir. Bu plan ve programların uygulanması ile birlikte işlevsel olan çalışmalar derinleştirilirken yeterli niteliğe erişmeyen uygulamalara son verilmiştir (Mete, Gürsoy, 2013). Süreç içerisinde ihtiyaçların daha gözlemlenebilir bir duruma gelmesi ile birlikte MEB ve Avrupa Birliği Delegasyonu arasında 03.10.2016'da Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) anlaşması imzalanmıştır. Bu anlaşmayla birlikte MEB tarafından yürütülen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata geçirilmiştir. PIKTES geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişimlerini sağlamak amacıyla hizmet etmektedir (MEB, 2016; UNICEF, 2013; Süer, 2012). Bu amaç doğrultusunda geçici koruma altındaki çocukların Türkçeyi yetkin bir şekilde öğrenmeleri için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öğretmenler istihdam edilmiştir. Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik istihdam edilen öğretmenler Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı bölümü/öğretmenliği, sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin hizmet esnasında yaşadıkları sorunların başında öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri (Cin, 2018), ailelerin ilgisiz olması, çalışma koşullarının zorlu olması, özlük hakları konusunda güvensizlik içerisinde olmaları gelmektedir (Dursun, 2018). Bu durum onların tükenmişlik duygusuyla karşı karşıya kalmalarına sebep olabilmektedir. Sosyal bir varlık olan insanların karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumlar karşısında başarısız olma veya yaptıkları eylemlerden yeterli miktarda tatmin olamamaları nedeniyle motivasyonlarında, verdikleri emeklerde yetersizlik ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizlik bireyin tükenme duygusu yaşamasına neden olmaktadır (Freudenberger, Richelson, 1994). Yabancılar Türkçe öğretiminde daha önce bir deneyime sahip olmayan PIKTES kapsamında çalışan öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminin inceliklerinin de farkında olamadıkları için süreç içerisinde tükenmişlik duygusuyla karşı karşıya kalabilmektedirler (Güler, 2012, 2016; Barın, Çangal, 2017; Tanrıkulu, 2017). Mete'ye (2018) göre mevcut sistemle PIKTES kapsamında eğitim vermekte olan öğretmenler belirtilen eksiklikler nedeniyle gereken hizmeti vermekte yetersiz kalmaktadırlar (Çoban Karaman Güney, Doğan, 2010).

Amaç

Bu çalışmanın amacı PIKTES kapsamında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini amaç doğrultusunda belirlenen demografik bilgiler doğrultusunda incelemektir. Buradan hareketle Yabancılar Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeliyle veriler elde edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin olduğu araştırmalarda bu değişkenler arasında bulunan ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır (Karasar, 2016).

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında PIKTES kapsamında yabancılar Türkçe Öğretimi amacıyla görevlendirilen Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü/öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun 218 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu rastgele/basit tesadüfi örnekleme

yöntemiyle seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklemede örneklem grubundaki katılımcıların tümünün araştırmada bulunma olasılık durumu eşittir (Onwuegbuzie, Collins, 2007).

Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla SPSS 20. paket programı kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce örneklem grubundan elde edilen verilerin iç tutarlılık düzeyine, normal dağılım değerlerine bakılmıştır. Verilerin iç tutarlılıkları ve dağılımları normal olarak kabul edildiğinden araştırmanın amacına uygun şekilde t-testi ve anova testi yapılmıştır.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında PIKTES kapsamında görevli olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklı boyutlarda olduğu görülmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin daha yoğun bir tükenmişlik duygusu içinde olmaları daha iyi bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Katılımcıların deneyimleri ile tükenmişlik duyguları arasında ters ilişki olması daha az deneyime sahip öğretmenlere daha farklı programlar uygulanıp var olan ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir eksiği yerine getirecektir. Ek eğitim hizmeti alan ve yayın takibi yapan öğretmenlerin daha az tükenmişlik duygusu ile karşı karşıya olması öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için olanakların sunulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle PIKTES'in öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için onlara bu olanakları sunması başarının artırılmasına katkı sağlayabilir. Yapılacak yeni çalışmalarda belirtilen bu eksiklikler dikkate alınarak yapılandırmaya gidilmesi halinde daha nitelikli eğitim ortamlarının sağlanmasına katkı sağlayabilir.

Investigation of Burnout Levels of Teachers Working in Teaching Turkish to Foreigners

Suna ÖZCAN, Istanbul 29 Mayıs University, ORCID ID: 0000-0001-9461-5732

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Yıldız Technical University, ORCID ID: 0000-0003-4346-4385

Abstract

The burnout levels of teachers who play an important role in education have an important value in conducting the education process well. Conducting the process of teaching Turkish to foreigners on a qualified basis is directly related to the burnout level of teachers. For this reason, the aim of this research is to determine the burnout levels of teachers working in teaching Turkish to foreigners within the scope of the Project on Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), in line with the departments they graduated, their terms of office, their genders, the periodicals they follow for teaching Turkish to foreigners, and the education they received outside of in-service training is to determine. The sample of the research consists of 218 teachers working in PIKTES (MEB, 2018). The Maslach Burnout Scale, which was adapted into Turkish by Ergin (1992), and personal information form was used. According to the results of the research conducted with the relational scanning model, the burnout levels of female teachers are higher. Emotional burnout levels of participants who do not receive additional education services are higher. The burnout levels of teachers who graduated from Classroom Teaching and Turkish Language and Literature department/teaching are higher than Turkish teachers. The burnout levels of teachers with 1-2 years of experience are higher than those of teachers with 3-4 and 5-6 years of experience. Based on these results, various suggestions were made to provide a more qualified education-teaching environment.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, PIKTES, Burnout



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 171-189
DOI
10.17679/inuefd.1214053

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
03.12.2022

Kabul Tarihi
25.03.2024

Önerilen Atıf

Özcan, S. & Sallabaş, M. E. (2024). Investigation of burnout levels of teachers working in teaching Turkish to foreigners. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 171-189. DOI: 10.17679/inuefd.1214053

Investigation of Burnout Levels of Teachers Working in Teaching Turkish to Foreigners

1. Introduction

Recently, Turkey's economic and political power has become more prominent, and the political and economic turmoil in the surrounding countries has accelerated the migration to Turkey. Especially due to the civil war in Syria, nearly 4 million Syrian individuals took refuge in our country (GİGM, 2021). With the rapidly increasing migration, the Ministry of National Education (MEB) has made various plans for the Syrian refugees under temporary protection to learn Turkish. With the implementation of these plans and programs, while the functional studies were deepened, the applications that did not reach sufficient quality were terminated (Mete & Gürsoy, 2013). With the needs becoming more observable in the process, the Financial Assistance Program for Refugees in Turkey (FRIT) agreement was signed between the MEB and the European Union Delegation on 03.10.2016. With this agreement, the Project of Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), carried out by the Ministry of National Education, was implemented (MEB, 2016). PIKTES serves the purpose of providing access to education for children under temporary protection (MEB, 2016; UNICEF, 2013; Süer, 2012). With this project, it is aimed to ensure that children under temporary protection have access to education and to develop their language skills as a basic communication tool (Emin, 2016; Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016). For this purpose, teachers for teaching Turkish as a foreign language have been employed so that children under temporary protection can learn Turkish competently. The teachers employed for teaching Turkish to foreigners consist of teachers graduated from Turkish teaching, Turkish language and literature department/teaching, classroom teaching. In addition, teachers graduated from the psychological counseling and guidance department were employed to provide psychological support to students. The main problems experienced by these employed teachers is that their students do not have a social environment to improve their Turkish (Cin, 2018), families are indifferent, working conditions are difficult, and they are insecure about their personal rights (Dursun, 2018). This situation can cause them to face the feeling of burnout.

People, who are social beings, fail in the face of negative situations or are not satisfied with the actions they take. This inadequacy causes the individual to experience a sense of exhaustion (Freudenberger, Richelson, 1994). If the expressed feeling of burnout continues, it may cause the individual to fall into physical and mental despair due to loss of energy, negative attitude, and mood of hopelessness (Maslach, 2003; Ak Sütü, 2013; Çam, Engin, 2017). Maslach, Jackson (1981) discussed burnout within the framework of emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement (Maslach, Jackson, 1981). With emotional exhaustion, the individual experiences emotional unrest and hopelessness due to an internal conflict and external pressure (Yavaş, 2012). In this situation, their ability to overcome the problems that are effective in the internal process is insufficient (Helvacı, Turan, 2013). Along with depersonalization, which is another factor that creates burnout, in the communication process established with the individuals in the environment, sometimes behaving hard towards the individual, sometimes not communicating with an approach isolated from emotions, and acting in sarcastic attitudes and behaviors (Altay, 2009; Çimen, 2000; Egin, 2015). Another dimension of burnout is the sense of personal accomplishment. At this stage, it becomes much more difficult for the individual to provide a productive work environment and exhibit the expected success. The individual who enters the business life with a certain competence

develops a sense of failure due to reasons such as not being able to find the support he expects, being criticized, being approached with negative feelings, and not getting the reward for his efforts. There is a possibility that this situation can be improved by various rewards, positive approaches towards individuals, and making the work environment more reliable and attractive (Baltaş, Baltaş, 2002; Helvacı, Turan, 2013; Maslach, Leiter, 2016). Especially in the educational environment, despite the efforts of the teachers, the expected success of the students is not achieved; feeling themselves under psychological pressure makes the emergence of burnout syndrome inevitable (Akçamete et al., 2001; Budak, Süvergil, 2005; Tanay, Akalın, 2016; Avcı, Koçoğlu, Ekici, 2013; Koçoğlu, Yanpar Yelken, 2018). Teachers supervise the goal, content, process, product; while doing this, taking into account the needs of students; they are the leaders who implement the necessary methods-techniques within the framework of these needs (Demirel, 2011; Göçer, Moğul, 2011; Gözübüyük, 2017; Fansa, 2015). Teachers who do not have sufficient experience and education in the context of teaching Turkish to foreigners may face the feeling of burnout over time. Teachers working within the scope of PIKTES, who have no previous experience in teaching Turkish to foreigners, may face the feeling of burnout in the process because they are not aware of the subtleties of teaching Turkish to foreigners (Güler, 2012, 2016; Barın, Çangal, 2017; Tanrıku, 2017). Inexperienced teachers may experience a feeling of burnout (Çoban et al., 2010). According to Mete (2018), teachers who provide education within the scope of PIKTES under the current system are insufficient to provide the necessary service due to the stated deficiencies.

1.1. The Questions of This Research

Teachers have a great role in achieving success in teaching Turkish to Syrian children. The interaction of teachers' demographic structures and their burnout status has an important place in the conduct of education. Determining these characteristics and their effects can make it possible to take measures against possible problems. It is important to carry out regulations and researches for teachers working in teaching Turkish as a foreign language. Demographic structures and burnout levels of teachers can directly affect their success in teaching. As a matter of fact, according to Turan and Solak's (2023) study, teachers who receive training on teaching Turkish to foreigners are satisfied with teaching Turkish to foreigners. According to Çalışır (2021), teachers working in adaptation classes work under exhausting and stressful conditions. According to Aytaç (2021), the attitudes of teachers in integration classes negatively affect Syrian children's learning Turkish. Nigiz and Karabay Turan (2022) conducted interviews with teachers teaching Syrian children. The teachers who participated in the interviews stated that it is difficult for these children to learn Turkish due to language and adaptation problems. For this reason, it was stated that teachers teaching Syrian children should be empathetic and patient. According to Türker and Göçmenler's (2021) study, the problems experienced by teachers working in PIKTES on issues such as professional competence and career contribution negatively affect their motivation. According to Kiremit, et al. (2018), teachers working in PIKTES have communication and adaptation problems with Syrian children. They also need in-service training. According to Esen's (2020) study, one of the main problems teachers experience in the Turkish language teaching process is that students exhibit maladaptive behaviours and fall behind in learning. These studies in the literature provide important information about the problems experienced by teachers and students in education. In this process, it is important to determine the connection between the demographic characteristics of teachers and their

burnout status, to make arrangements with in-service training in this direction, or to take measures for possible negativities. Considering the research, teachers' experiences, in-service training, departments they graduated from, and their ability to follow current field information can affect their burnout levels. Therefore, increasing teacher competencies may prevent teachers from experiencing burnout. Based on these situations, this study aimed to determine the burnout levels of teachers working in PIKTES. The main question of the research is "How are the burnout levels of teachers working in teaching Turkish to foreigners?" In this direction, the following sub-problems were included:

- a) Do the burnout levels of teachers working within the scope of PIKTES differ according to gender?
- b) Do the burnout levels of teachers working within the scope of PIKTES differ according to the department they graduated from?
- c) Do the burnout levels of teachers working within the scope of PIKTES differ according to the status of the following publications on teaching Turkish to foreigners?
- d) Do the burnout levels of teachers working within the scope of PIKTES differ according to the additional education service they receive apart from the in-service training provided within the scope of PIKTES?
- e) Do the burnout levels of teachers working within the scope of PIKTES differ according to their teaching experience?

2. Method

2.1. Research Model

This research is based on the survey model of quantitative research method. With the survey model, it is aimed to quantitatively describe the situations in the universe in general with the studies carried out for a sample selected from a universe (Creswell, 2013). In this context, it was aimed to examine the burnout levels of Turkish language teaching, Turkish Language and Literature department/teaching, classroom teaching and PDR graduate teachers working within the scope of PIKTES in line with the demographic information determined by the researcher.

2.2. Population and Sample

The population of the study consists of 3200 teachers who graduated from Turkish language teaching, Turkish language and literature department/teaching, classroom teaching, and psychological counseling and guidance departments who were assigned to teach Turkish to foreigners within the scope of PIKTES in 2021-2022 academic year in Turkey. From the universe, 218 teachers were determined by random sampling method. In simple random sampling, the probability of all individuals in the sample group to be included in the sample is equal (Onwuegbuzie, Collins, 2007). In terms of representativeness, random sampling is stronger than other sampling types (Büyüköztürk et al., 2019). While determining the sample group, Şahin's (2009) sampling formula was taken into consideration ($n = \frac{N \cdot d}{t + d}$, where n = Sample size, N = Population Size, d = Tolerance level, t = Confidence level (1.96 for $\alpha=0.05$; 2.58 for $\alpha=0.01$), p = Frequency of occurrence ($q=1-p$). Considering Şahin's (2009) sample determination formula, it is sufficient to determine 218 teachers as a sample in terms of representing the universe of 3200 people.

Necessary information about the purpose and process of the research was given to the participants. Information was given that they could withdraw from the research at any time during the data collection as well as at the next stages, and the study was carried out on a voluntary basis. teacher information is given in table 1.

Table 1.

Teachers' Demographic Information

Groups	n	%
Gender		
Women	157	71
Men	61	27
Graduated Department	n	%
Turkish teacher	59	26.7
Classroom teaching	85	38.5
Turkish Language and Literature Department/Teacher	55	24.9
Psychological advice and guidance	19	8.6
Professional experience	n	%
1-2	22	10.0
3-4	40	18.1
5-6	156	70.6
Broadcast Tracking	n	%
Yes	67	31.7
No	151	68.3
Additional Education	n	%
Yes	48	21.7
No	170	76.9

71% of the participants were female and 27% were male. 26% of the participants graduated from Turkish, 38.5% from classroom, 24.9% from Turkish language and literature and 8.6% from psychological counselling and guidance departments.

Considering the professional experience of the participants, it was determined that 10% had 1-2 years, 18.1% had 3-4 years and 70.6% had 5-6 years of experience. It was determined that 31.7% of the participating teachers followed the publications on teaching Turkish to foreigners, and 68.3% did not follow any publications on teaching Turkish to foreigners. 76.9% of these teachers working within the scope of PİKTES stated that they did not participate in any training other than the trainings given about teaching Turkish to foreigners. 21.7% of the participants stated that they received individual training on teaching Turkish to foreigners.

2.3. Data Collection Tools

Maslach burnout scale: Maslach and Jackson (1981) developed the Maslach Burnout scale. Its adaptation to Turkish and its validity and reliability were carried out by Ergin (1996). Maslach Burnout Scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 22 items with three sub-dimensions (Ergin, 1996). These sub-dimensions consist of emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement. Emotional exhaustion sub-dimension consists of items 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20, depersonalization sub-dimension consists of items 5, 10, 11, 15, 22, while personal achievement sub-dimension consists of 4, 7, 9, 12 It consists of items 17, 18, 19, 21(Ergin, 1996). The lowest score that can be obtained from the scale is 22, and the highest score is 110 (Ergin, 1996). On a 5-point Likert-type scale, 1=never, 2=very rarely, 3=often, 4=sometimes, 5=always.

Within the scope of the research, the internal consistency coefficient was determined as .706 for general MBS, .768 for emotional exhaustion, .703 for depersonalization and .719 for personal achievement (Ergin, 1996).

Personal information form: For this research, a study aiming to obtain information about the gender of the randomly selected sample group, the departments they graduated from, their experience in teaching Turkish to foreigners, the status of receiving additional education services other than PIKTES in-service training, and the status of following scientific publications and researches made within the scope of teaching Turkish to foreigners is the form.

2.4. Process

Necessary ethical permissions were obtained before the implementation of the study. After ethical permission was obtained, the demographic information form and Burnout Scale were made ready for the application via Google Forms. Explanations about the research process, the purpose of the research and the outcomes of the research were made in the explanation section. Participants were informed that the research was voluntary and that they had the right to withdraw at any stage of the study. After the explanations, a demographic information form and Burnout Scale were administered. In order to reach PIKTES teachers before the application, the PIKTES coordination unit was contacted, and information about the channels such as WhatsApp and Google Classroom was obtained. The application was carried out with teachers through these channels. After the application, validity reliability analysis and normal distribution analysis were performed to determine the suitability of the data obtained for analysis. After determining the suitability of the data for analysis, the relevant analyses were conducted, and the findings obtained as a result of the analyses were discussed through scientific resources.

2.5. Data Analysis

SPSS was used for data analysis. In line with the purpose of the research, before the analysis, the internal consistency level and normal distribution values of the data obtained from the sample group were examined. Since the internal consistency and distribution of the data were accepted as normal, t-test and ANOVA test were performed in accordance with the purpose of the research.

2.6. Validity and Reliability

In order to determine the internal consistency values of the data obtained in the study, the Cronbach alpha values of the Maslach Burnout scale were examined. Internal consistency is as in table 2

Table 2.

Cronbach Alpha Internal Consistency Values of Maslach Burnout Scale

MBS Dimensions	Number of Items	Cronbach's Alpha (a)
Emotional Exhaustion	9	.768
Depersonalization	5	.703
Personal Success	8	.719
MBS General	22	.706

Cronbach's alpha internal consistency analysis for Maslach Burnout scale and its sub-dimensions used in the research is shown in Table 2. According to this, the reliability coefficient of the emotional exhaustion sub-dimension is .76, The coefficient of the depersonalization sub-

dimension is .703, The reliability score of the personal achievement sub-dimension is .719, and the overall MBS reliability score is .706. Cronbach's alpha reliability analysis is frequently used in Likert-type scales. Within the scope of the research, analysis was conducted to determine the normal distribution levels of the burnout status of the sample group working in PIKTES. analysis results are in table 3.

Table 3.

Normal Distribution Test Results of Participants' Burnout Status

	Kolmogorov-Smirnov			\bar{X}	Medians	Skewnes	Kurtosis
	Statistic	n	p				
Emotional Exhaustion	.088	218	.002	3.518	3.555	-.263	.583
Depersonalization	.103	218	.000	3.679	3.800	-.459	.223
Personal Success	.097	218	.001	3.613	3.625	.258	1.383
MBS General	.105	218	.000	3.548	3.590	-.801	1.456

As can be seen in Table 3, Kolmogorov-Smirnova, one of the normal distributions analyzes, was performed because the number of participants was over 50. According to the central limit theorem, the distribution approaches normality when the sample is over 30 (George, Mallery, 2010). Although the distribution of 218 participants is not normal, it was decided to apply normal distribution analyzes for this study, since it did not deviate from the normal distribution due to the central limit theorem.

3. Findings

Table 4.

Independent Sample T-test Results of the Differentiation of the Burnout Levels of the Participants by Gender

Maslach Burnout Scale	Gender	n	\bar{X}	ss	t	p
Emotional Exhaustion	Women	157	3.613	.699	.935	.335
	Men	61	3.514	.615		
Depersonalization	Women	157	3.423	.525	2.829	.024
	Men	61	3.677	.549		
Personal Success	Women	157	3.758	.803	2.717	.010
	Men	61	3.568	.642		
MBS General	Women	157	3.950	.952	7.699	.006
	Men	61	3.596	.471		

The variation of the burnout levels of the participants by gender is shown in Table 4. According to Table 4, there was no significant difference between the emotional exhaustion sub-dimension and gender ($p>0.05$). In the depersonalization sub-dimension ($t=7.699$, $p<0.05$), there is a difference in favor of males ($X=3.677$). There is a difference in favor of women ($X=3.758$) in the sub-dimension of personal achievement ($t=2.717$, $p<0.05$). There is a significant difference in favor of women ($X=3,950$) in the general burnout of the participants.

Table 5.

T-test Results of the Differentiation of the Burnout Levels of the Participants by Following the Publications Related to the Field

Maslach Burnout Scale	Article Tracking	n	\bar{X}	ss	t	p
Emotional Exhaustion	Yes	67	3.598	.643	.056	.850
	No	151	3.579	.693		
Depersonalization	Yes	67	3.620	.587	6.930	.009
	No	151	3.817	.443		
Personal Success	Yes	67	3.675	.688	.141	.708
	No	151	3.717	.799		
MBS General	Yes	67	3.877	.869	.092	.762
	No	151	3.839	.857		

Table 5 shows that the burnout levels of the participants differ significantly according to the article follow-up for teaching Turkish to foreigners. According to Table 5, there is a significant difference between the depersonalization sub-dimension and the publications followed in favor of the non-following group ($X=3.820$) ($t=6.930$, $p<0.05$).

Table 6.

T-test Results of the Differences in the Burnout Levels of the Participants according to the Status of Receiving Additional Education Services

Maslach Burnout Scale	Additional Education	n	\bar{X}	ss	t	p
Emotional Exhaustion	Yes	48	3.535	.713	8.670	.004
	No	170	3.815	.651		
Depersonalization	Yes	48	3.654	.445	.141	.707
	No	170	3.687	.557		
Personal Success	Yes	48	3.654	.592	.265	.607
	No	170	3.719	.808		
MBS General	Yes	48	3.813	.745	.116	.734
	No	170	3.861	.890		

The significance level of the difference between the burnout levels of the participants in the trainings given for teaching Turkish to foreigners other than PIKTES in-service trainings and their burnout levels is shown in Table 6. According to Table 6, there is a significant difference in the emotional exhaustion sub-dimension between the teachers who participated in the trainings other than PIKTES in-service training and those who did not ($t=8.670$, $p<0.05$). This is in favor of participants who do not receive additional training ($X=3.815$). There is no significant difference between the overall Maslach burnout scale, the sub-dimensions of depersonalization, personal achievement, and additional education service ($p>0.05$).

Table 7.

Anova test results on the differentiation of the burnout levels of the participants according to the department they graduated from

Maslach Burnout Scale	Branch	n	\bar{X}	ss	F	p
Emotional Exhaustion	Turkish teacher	59	3.449	.733	1.853	.139
	classroom teacher	85	3.696	.784		
	literature teacher	55	3.525	.436		

	psychological counselor and guidance	19	3.684	.464		
Depersonalization	Turkish teacher	59	3.616	.559	.967	.409
	classroom teacher	85	3.745	.470		
	literature teacher	55	3.625	.602		
	psychological counselor and guidance	19	3.736	.512		
Personal Success	Turkish teacher	59	3.606	.557	.581	.628
	classroom teacher	85	3.752	.843		
	literature teacher	55	3.696	.861		
	psychological counselor and guidance	19	3.821	.673		
MBS General	Turkish teacher ⁽¹⁾	59	3.496	.418	4.857	.003*
	classroom teacher ⁽²⁾	85	3.965	.874		
	literature teacher ⁽³⁾	55	4.004	1.095		
	psychological counselor and guidance	19	3.999	.774		

Information on the participants' departments of graduation and their burnout levels is shown in Table 7. There is a significant difference between those who graduated from Turkish teaching and those who graduated from classroom teaching ($X=3.965$) in favor of classroom teaching graduates. There is a significant difference between Turkish language and literature graduates and Turkish language and literature graduates ($X=4.004$) in favor of Turkish language and literature graduates. This shows that graduates of classroom teaching and Turkish language and literature departments experience higher levels of burnout than graduates of Turkish language and literature departments.

Table 8.

Anova test Results on the Differences in the Burnout Levels of the Participants by Seniority

Maslach Burnout Scale	Experience years	n	\bar{X}	ss	F	p
Emotional Exhaustion	1-2 ⁽¹⁾	22	3.957	1.047	3.821	.023*
	3-4 ⁽²⁾	40	3.572	.761		
	5-6 ⁽³⁾	156	3.536	.570		
Depersonalization	1-2	22	3.627	.498	.376	.687
	3-4	40	3.740	.434		
	5-6	156	3.671	.562		
Personal Success	1-2	22	3.735	.744	.076	.927
	3-4	40	3.665	.653		
	5-6	156	3.711	.798		
MBS General	1-2	22	4.006	.939	1.665	.192
	3-4	40	4.025	1.047		
	5-6	156	3.784	.788		

The difference between the burnout levels of the participants and their experience of teaching Turkish to foreigners is as in Table 8. There is no significant relationship between MBS general, depersonalization, personal achievement sub-dimensions, and teaching experience ($p>0.05$). There is a difference in the emotional exhaustion sub-dimension ($F=3.821$, $p<0.05$). Those who have 1-2 ($X=3.957$) years of experience in the emotional exhaustion sub-dimension experience more emotional exhaustion than those who have 5-6 years of experience.

4. Results, Discussion & Conclusion

At this stage, the results based on the findings obtained from the research were discussed. Burnout levels of women are higher. Emotional exhaustion is not significant in either gender. Males have a higher level of depersonalization than females. Women's personal achievement burnout is higher than men's. Considering the findings obtained from the study, it can be stated that although teachers of both genders are faced with burnout, it can be stated that women experience more burnout. According to Akdağ (2018), the main reason for this is that they have more sensitive personality structures. The fact that they take a more detailed approach to the events they encounter and care more about the events causes them to face more burnout. According to another study on gender and burnout level, it is stated that while more depersonalization is observed in men, more emotional exhaustion is experienced in women (Gülhan, 2019). In the results of this research, it was determined that men experienced inadequacy in depersonalization, and women experienced inadequacy in the personal achievement sub-dimension. Therefore, it can be stated that the research carried out supports other studies in the literature.

The burnout levels of the participants who do not follow the articles are lower than those who follow the publications. It has been determined that there is a significant difference between the burnout levels of the participants, their participation in the trainings for teaching Turkish to foreigners other than the in-service trainings of PIKTES, and the burnout levels between the teachers who participated in the trainings other than the in-service trainings and the teachers who did not participate in the emotional exhaustion sub-dimension in favor of the participants who did not receive additional training services. This situation shows that teachers should follow the publications related to the field they work and update themselves on Turkish education for foreigners. In addition, the fact that the burnout levels of teachers who receive additional education services are lower shows that they can experience less burnout if they do research and improve themselves in the fields they teach. As a matter of fact, according to the study conducted by Göçmenler and Türker (2020), among the teachers who teach Turkish to immigrant children, the self-efficacy perceptions of those who receive training on teaching Turkish to foreigners and follow the publications related to the field are higher. It has been determined that teachers with low self-efficacy are teachers who do not have sufficient knowledge and equipment about teaching Turkish to foreigners. Similarly, Küçüksüleymanoğlu and Kurt (2020) determined that teachers working within the scope of PIKTES experience a sense of burnout. It can be stated that teachers can manage themselves in the specified subjects if they develop themselves in the field and have sufficient opportunities. The fact that teachers' personal rights and working conditions are difficult prevent them from providing an efficient education environment (Kara, et al., 2020). This causes them to struggle with the feeling of burnout. According to the study conducted by Karacabey and Bozkuş (2019), the psychological resilience of teachers teaching Turkish to Syrian children positively affects their job satisfaction and organizational commitment. Therefore, it is necessary to develop policies to eliminate the self-efficacy perceptions of these teachers. In this way, the development of their job satisfaction and organizational commitment and their self-efficacy perceptions can be supported.

According to the analysis carried out to determine the relationship between the department from which the participants graduated and their burnout levels, it was determined that there was a significant difference between those who graduated from Turkish language

teaching and those who graduated from classroom teaching in favor of classroom teacher graduates. There is a significant difference in favor of Turkish language and literature graduate teachers and Turkish language and literature graduate teachers. It can be said that primary school teachers and graduates of Turkish language and literature experience higher levels of burnout than graduates of Turkish teaching. These results reveal the possibility that Turkish language teaching graduates have taken courses related to teaching Turkish to foreigners during their undergraduate education and that Turkish language and literature and classroom teaching graduates have not received any training on teaching Turkish to foreigners during their undergraduate education. Bulut et al. (2018) determined in their research that the classroom teachers who teach Syrian children are inadequate in providing language education. The reason for this situation is that they did not receive training in teaching Turkish to foreigners. In their study, Dilmaç and Şimşir (2018) stated that teachers have problems because Syrian children do not have sufficient language skills. According to the research of Akman and Kardeş (2019), classroom teachers feel inadequate about teaching Turkish to foreigners. They stated that they could not structure the education process according to the needs of the students and, therefore, they needed training on Turkish education for foreigners. The results obtained in the present study support this situation.

There is a significant difference in the emotional exhaustion sub-dimension of the relationship between teachers' burnout levels and their experiences of teaching Turkish to foreigners. Those with 1-2 years of experience have higher levels of emotional exhaustion than those with 5-6 years of experience. The burnout levels of teachers with less experience were higher. The result of the research shows that as teachers gain experience, they experience less feelings of inadequacy. Considering that Syrians have a positive perception towards Turkish lessons (Akkaya, 2013), it should not be forgotten that teachers who teach them have a positive self-perception, which will create a better service environment. The fact that the sense of burnout is inversely proportional to experience shows that less experienced teachers need better in-service training. Kiremit, et al. (2018) according to their research, the main problem experienced by Syrian students is that they do not know Turkish (Kiremit, 2018). When these children are faced with a different culture and language, the people they can feel closest to are teachers. The fact that teachers fight with the feeling of burnout will also negatively affect students. Therefore, it is important to pay attention to teacher needs in in-service training. According to Erdem (2017), among the main demands of teachers is qualified in-service training.

According to the results obtained, it can be stated that these teachers experience burnout at different levels. In particular, the fact that female teachers have a more intense sense of burnout shows that they need better in-service training. The fact that there is an inverse relationship between the experiences of the participants and their feelings of burnout will make up for an important shortcoming in meeting the existing needs by applying different programs to the teachers with less experience. The fact that teachers who receive additional education services and follow publications face less burnout reveals the necessity of providing opportunities for teachers to improve themselves. For this reason, teachers should be given the opportunity to develop themselves within the scope of PİKTES. Thus, burnout can be prevented from being so high. Considering these shortcomings mentioned in new studies to be done, it can contribute to the provision of more qualified educational environments in case of restructuring.

Statement of Interest

There is no potential conflict of interest.

Information on Financial Support

Authors did not receive any financial support for research, authorship, and /or publication of this article.

Statements of Publication Ethics

Ethical permission was obtained from 27.06.2022/2022.06 Yildiz Technical University Institute of Social Sciences Research Ethical Committee for this research.

References

- Ak Sütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi*. (Publication No. 344359) [Master thesis, Beykent University]. National Thesis Centre
- Akçamete, G., Kaner, S. & B. Sucuoğlu (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Çalışır, M. (2021). Uyum sınıflarında hakkında öğretmen görüşleri. *International Congress on Education*, 3-5 June, Ankara.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Türker, M. S., & Göçmenler, H. (2021). Mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonlarının incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 396-406. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1012455>
- Nigiz & Karabay Turan (2022). Geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 71-85. <https://doi.org/10.29000/gaun.3112415>
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)*. (Publication No. 641584) [Master thesis, Necmettin Erbakan University]. National Thesis Centre.
- Turan, Ö., & Solak, Ö. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında PIKTES'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 331-358. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2006
- Aytaç, T. (2021). Türkiye'de ki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: Bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.930387>
- Şahin, B., (2009). Metodoloji, In: Tanrıoğen A. (eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 111-130). Ankara: Anı Publishing.
- Akdağ, H. (2018). *Tükenmişlik sendromunun muhasebe meslek mensupları üzerinde incelenmesi Erzinca ve Erzurum illerinde bir araştırma*. (Publication No. 515664) [Master thesis, Erzinca University]. National Thesis Centre.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları, *Ekev Academy Journal*, 17(56), 179-190.
- Akman, B & Kardeş, S. (2019). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Altay, H. (2009). Antakya ve İskenderun otel çalışanlarının tükenmişliği ve iş tatmini üzerine bir araştırma. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 6(12), 1-17.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *International Journal of Social Science*, 6(2), 91-105. https://doi.org/10.9761/jasss_553
- Baltaş A. & Baltaş, Z. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Publishing.
- Barın, E. & Çangal, E. (2017) Yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98. <https://doi.org/10.18033/ijla.3779>

- Budak, G & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Bulut, S., Kanat S., Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükkız, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Cin, G. (2018). Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği. (Publication No. 490635) [Master thesis, Çağ University]. National Thesis Centre.
- Çam, O. M., & Engin, E. (2017). Hemşirelerde tükenmişlik. *International Journal of Social Studies* 10(51), 501-507. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1783>
- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. (Publication No. 91650) [PhD. Thesis, General Staff Gulhane Military Medical Academy]. National Thesis Centre.
- Çoban Sural. Ü. & Güler Arı., T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 996-1009. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2417>
- Çoban, A. E., Karaman Güney, N. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal University Journal*, 10(1), 125-131.
- Demirel, M. V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılarla Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Buca Education Faculty* (31), 128- 138.
- Dilmaç B. & Şimşir Z. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Dursun, H. (2018). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği*. (Publication No. 486347) [Master thesis, Adıyaman University]. National Thesis Centre.
- Eğin, A. (2015). *Çalışma hayatında iş stresi ve tükenmişlik*. (Publication No. 410176) [Master thesis, Beykent University]. National Thesis Centre.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *Journal of Analysis of the Foundation for Political, Economic and Social Studies*, 153.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Journal of Civilization Educational Research*, 1(1), 26-42.
- Ergin C (1996) Maslach tükenmişlik ölçeği'nin Türkiye sağlık personeli normları. *3P Dergisi*, 4(1).
- Fansa, M. (2015). Geçici eğitim merkezlerindeki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *25th National Educational Sciences Congress*.
- Freudenberger, H. & J. Richelson. (1994). Tükenmeye rağmen nasıl yaşanabilir? (Taş, Y. Çev.) Şahin, N. H. (Ed.). Stresle başa çıkma: olumlu bir yaklaşım. Ankara: Turkish Psychological Association Publications.
- GİGM, (2022). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.

- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(3), 797-810. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Immigration Journal* 4(1), 119-152. <https://doi.org/10.33182/gd.v4i2.594>.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğretmen Unsuru. *International Journal of Social Science*, 5(2), 129-134. https://doi.org/10.9761/jasss_107
- Gülhan, S. E. (2019). *İş hayatında stres ve tükenmişlik sendromu*. (Publication No. 210171) [Master thesis, Namık Kemal University]. National Thesis Centre.
- Helvacı I. & Turan M. (2013). Tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Silifke’de görev yapan sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Journal of Business and Economic Studies* 1(4), 58-68.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of personality and social psychology*, 88(3), 498. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.498>
- Kara Ö.T., Yiğit A. & Ağırman F. (2020). Batman il merkezinde çalışan Türkçe öğreticilerinin karşılaştıkları sorunlar. *Çukurova University Journal of Turcology Studies*, 5(2), 577-599. <https://doi.org/10.32321/cutad.785028>
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Journal of Education* 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Koçoğlu, A. & Yanpar Yelken, Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education* 6(2), 131-160. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s7m>
- Küçüksüleymanoğlu, R. & Kurt, A. (2020). Suriyeli öğrenciler için görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Bursa örneği. *Sakarya University Faculty of Education Journal*, 20(1), 24-45.
- Maslach C. (2003). Job Burnout, new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.0125>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- MEB (2016). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi Projesi PICTES. [Supporting the integration of Syrian children into the Turkish education system PICTES]
- Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 28(3), 343-357.
- Göçmenler, H., & Türker, M. S. (2020). Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları. *As a Foreign Language*, (2)188. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1012455>

- Karacabey, M. F., & Bozkuş, K. (2019). Psikolojik sağlamlığın, tükenmişlik, iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisi: Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 21(2), 91-110. <https://doi.org/10.4026/isguc.563065>
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report*, (2), 238-254. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1636>
- Sarıtaş, Ş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 25(1), 208-229.
- Süer, B. (2012). Suriye’de değişim çabaları: Bir bağlam ve süreç analizi. *Academic Middle East*, 1-20.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye’ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Publication No. 311141) [Master thesis, Istanbul Aydın University]. National Thesis Centre.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Journal of Liberal Thought* (86), 127-144.
- UNICEF, (2015). Syria Crisis Education Fact Sheet. Middle East and North Africa Out-of-School Children Initiative, New York. http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150313_Syria_factsheet_English.pdf.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri*. (Publication No. 323380) [PhD. Thesis, Fırat University]. National Thesis Centre.
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018) Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Journal of Applied Social Sciences*, (1), 14-28.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğretim Üyesi Suna ÖZCAN
sozcan@29mayis.edu.tr

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
sallabas@gmail.com

The Relationship Between Financial Attitudes and Behaviors and Emotional Intelligence of Primary School 4th Grade Students: Emotional Aspect of Financial Literacy

Lütfullah ÇELİK TEN, İstanbul 29 Mayıs University, ORCID ID: 0000-0002-5300-9936

Abstract

Financial literacy is one of the areas where we need emotion management the most in our daily life. In this study, it was aimed to determine whether there is a relationship between the financial literacy attitudes and behaviors of primary school 4th grade students and their emotional intelligence. In line with the purpose of the research, descriptive and relational survey models were preferred together. In the research, Students' financial literacy attitudes and behaviors and emotional intelligence scores, the differentiation status of these scores according to gender, family type, and average income variables, and the relationship between students' financial literacy attitudes and behaviors and emotional intelligence scores were examined. The sample of the research consists of 189 4th grade primary school students studying in a public primary school in Bayrampasa district of İstanbul. "Marmara Financial Literacy Attitude and Behavior Scale" and "Ten Age Emotional Intelligence Scale" were used as data collection tools. According to the results, it was determined that the students' financial literacy and emotional intelligence scores were high. It has been determined that there is a moderate positive and significant relationship between students' emotional intelligence and financial literacy. In addition, the results of the analysis show that emotional intelligence is a significant predictor of financial literacy. Accordingly, it is thought that emotional and social factors should not be ignored in the acquisition of financial literacy skills and that the widespread understanding of financial education that includes affective gains will contribute to individuals to be more balanced and successful in their financial attitudes and behaviors.

Keywords: Financial literacy, Emotional intelligence, Primary school students



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 190-213
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1221527

Article Type
Research Article

Received
19.12.2022

Accepted
25.03.2024

Suggested Citation

Celikten, L. (2024). The relationship between financial attitudes and behaviors and emotional intelligence of primary school 4th grade students: Emotional aspect of financial literacy, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 190-213. DOI: 10.17679/inuefd.1221527

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It has become an increasingly accepted understanding that emotional factors are an important factor in revealing the true potential of human beings. Financial literacy is one of the areas where we need emotion management the most in our daily life. In today's world, where the diversity of financial products and services is increasing, and the financial world has become more complex, it is increasingly evident that financial transactions and transactions require a strong awareness. For this reason, it is thought that emotional intelligence, which has a high sense of awareness in its essence, may be one of the factors affecting financial literacy.

Purpose

In this study, it was aimed to examine the relationship between the financial literacy attitudes and behaviors of 4th grade primary school students and their emotional intelligence. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered in the research:

1. What are the financial literacy attitudes and behaviors and emotional intelligence levels of primary school 4th grade students?
2. Financial literacy attitudes and behaviors and emotional intelligence levels of primary school 4th grade students; does it show a statistically significant difference according to gender, family type, average family income variables?
3. Is there a statistically significant relationship between the financial literacy attitudes and behaviors of primary school 4th grade students and their emotional intelligence levels?
4. Is the emotional intelligence of 4th grade primary school students a significant predictor of financial literacy attitudes and behaviors?

Method

In this study, descriptive and relational survey models were preferred together in line with the purpose of the research. The combined use of descriptive and relational research in research is a frequently preferred method in research in the field of education. The sample of the research consists of 189 4th grade primary school students studying in a public primary school in Bayrampaşa district of İstanbul. Easily accessible case sampling was preferred in determining the sample. "Marmara Financial Literacy Attitude and Behaviour Scale" and "Ten Years Emotional Intelligence Scale" were used as data collection tools in the research. The data obtained from the research were analysed using the statistical package program.

Findings

The findings of the research are as follows for financial literacy:

1. When the financial literacy attitude and behaviour scores of the students are examined, it is seen that they get "high" points in the whole scale.
2. The students' financial literacy attitude and behaviour scores show a statistically significant difference in favour of female students only in the "need awareness" sub-dimension according to the gender variable.
3. Students' financial literacy attitude and behaviour scores do not show a statistically significant difference in all scales and scale sub-dimensions according to the family type variable.
4. The students' financial literacy attitude and behaviour scores show a statistically significant difference in favour of students with medium and high family income only in the "need awareness" sub-dimension, according to the average family income variable.

The findings of the research are as follows for emotional intelligence:

1. It has been determined that students' emotional intelligence scores are "high".

2. It was determined that the emotional intelligence scores of the students did not show a significant difference according to gender.
3. Students' emotional intelligence scores do not show a statistically significant difference in all scales and scale sub-dimensions according to the family type variable.
4. The emotional intelligence scores of the students show a statistically significant difference in favour of students with medium and high family income, according to the average family income variable.

The findings of the study on the relationship between students' emotional intelligence scores and financial literacy attitudes and behaviours show that there is a moderately positive and significant relationship between students' emotional intelligence scores and financial literacy attitude and behaviour scores. As a result of the linear regression analysis, it was concluded that students' emotional intelligence is a significant predictor of financial literacy attitudes and behaviours.

Discussion & Conclusion

The results show that there may be demographic factors affecting both financial literacy and emotional intelligence. However, the positive and significant relationship between emotional intelligence and financial literacy; It clearly shows that the financial attitudes and behaviours of students with high emotional intelligence are more positive, and they are more conscious and successful in subjects such as knowing, using, and managing financial tools, being frugal, distinguishing wants and needs, making and managing budgets. OECD (2014) includes the concepts of "motivation and trust" when defining financial literacy and states that financial literacy is among the sources of financial literacy in its non-cognitive characteristics rather than knowledge, understanding, and skills. The results of the study emphasize once again that the emotional and social factors highlighted by the OECD should not be ignored.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Tutum ve Davranışları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki: Finansal Okuryazarlığın Duygusal Yönü

Lütfullah ÇELİK TEN, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5300-9936

Öz

Günümüzde gündelik yaşamda duygu yönetimine en çok ihtiyaç duyduğumuz alanlardan birisini finansal okuryazarlık oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte tercih edilmiştir. Araştırmada; öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları ile duygusal zekâ puanları, bu puanların cinsiyet, aile türü ve ortalama gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumu ve öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesine bağlı bir devlet ilkökölüne giden 189 ilkökul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" ve "On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin finansal tutum ve davranış puanları ile duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin duygusal zekâ ve finansal tutum ve davranışları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen analiz sonuçları, duygusal zekânın finansal tutum ve davranışların anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre finansal okuryazarlık becerisinin ediniminde duygusal ve sosyal faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiği ve duygusal kazanımları barındıran finansal eğitim anlayışının yaygınlaşmasının bireylerin finansal tutum ve davranışlarında daha dengeli ve başarılı olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, Duygusal zekâ, ilkökul öğrencileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 190-213
DOI
10.17679/inuefd.1221527

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
19.12.2022

Kabul Tarihi
25.03.2024

Önerilen Atıf

Çelikten, L. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal tutum ve davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: Finansal okuryazarlığın duygusal yönü. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 190-213. DOI: 10.17679/inuefd.1221527

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Tutum ve Davranışları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki: Finansal Okuryazarlığın Duygusal Yönü

1. Giriş

Duygu ve düşünce kavramları arasındaki ilişki yıllar boyunca süregelen bir tartışma konusudur. Düşünme zihinsel bir süreci ifade eder ve düşünmenin bir ürünü olarak düşünce ortaya çıkar. Bireyler genellikle bir sorunu çözme, bir amacı gerçekleştirme, durum ya da olayları anlamlandırma süreçlerinde bilinçli olarak düşünme eylemini gerçekleştirir (Cüceloğlu, 2008, s.156). Duygu ise “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi”dir (Goleman, 1996, s. 289). Genellikle duygu, düşünce ve eylemin denetim ve değerlendirme mekanizması olarak görülür. İnsanoğlunun duygu ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi Cüceloğlu (2021, s.25) “İnsan sadece algılayan, anlam verip düşünen bir varlık değildir; insan algıladığı, anlam verdiği, düşündüğü her şeyi aynı anda duygularıyla sarıp sarmalar.” cümlesiyle açıklamaktadır. Özetle, insanoğlunu diğer varlıklardan ayıran düşünebilme yetisinin bir duygu iklimi içerisinde geliştiği ve vücut bulduğu söylenebilir.

Duygular, yaşamın içerisinde oldukça önemli bir role sahiptirler. Örneğin, bireyler yaşam içerisinde çeşitli problemler yaşayabilir, hayati kararlar verme durumunda kalabilirler ve bu kararların doğruluğu genellikle duygusal ve bilişsel yaşantı zenginliğine ihtiyaç duyar. Çünkü yaşam içerisinde sorunlarımızın bazılarını mantıkla çözülebilirken bazıları duygusal olgunluk gerektirir. Bu sebeple bireyin duyguların farkında olamaması kararlarının seçiminde yanılgılara yol açabilir (Passons, 1975) ve bu yanılgılar bireyde beklenenin dışında olumsuz duygu durumlarına sebep olabilir (Tuğrul, 1999). Finansal kararlar, rakamların ötesine geçen, duygusal bağlamda şekillenen karmaşık ve risk barındıran süreçlerdir. Bireylerin finansal kararları genellikle tutkuları, korkuları ve hayalleri tarafından yoğun bir şekilde etkilenir. Bu durum, finansal okuryazarlığın sadece aritmetik becerileri değil, aynı zamanda duyuşsal becerileri de içermesi gerektiğini vurgular. Finansal okuryazarlık, bireylerin yalnızca bütçe yapma ve yatırım stratejilerini anlama konularında değil, aynı zamanda duygusal olarak sağlam ve bilinçli finansal kararlar alabilme yeteneklerini geliştirmelerini hedeflemelidir. Bu sayede bireylerin finansal kararlarını duygusal etmenlerle daha bilinçli bir şekilde dengeleyebileceği ve finansal refahlarını güçlendirebileceği söylenebilir.

1.1. Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık, son yılların önemli okuryazarlık becerilerinden birisi olarak dikkat çekmektedir. Yirmi birinci yüzyılda dünyada birçok alanda olduğu gibi finans dünyasında ve toplumsal alanda birçok değişim yaşanmaktadır. Finans dünyası giderek karmaşık bir hal almakta, ürün ve hizmetlerdeki çeşitlilik artmakta, toplumun demografik yapısında değişimler meydana gelmektedir. Bu değişimle birlikte tarihsel süreçte tanıklık ettiğimiz gerek ekonomik gerekse toplumsal krizler bazı gerçekleri gün yüzüne çıkartmıştır. Bunlardan birisi neredeyse bütün dünya vatandaşlarının finans dünyasındaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı ve bu yetersizliğin devletlerin ekonomik durum veya eylemlerinde doğrudan etki sahibi olduğunu göstermesidir.

Finansal okuryazarlık Atkinson ve Messy’e (2012) göre finansal kararların doğru yönetimi ve finansal refahı sağlamak için gerek duyulan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışların sentezini ifade etmektedir. OECD’ye (2014, s.33) göre ise finansal okuryazarlık, “bireylerin ekonomik yaşama katılmalarına, finansal refahlarını iyileştirmelerine katkı sağlayacak çeşitli

finansal bağlamlarda etkin kararlar alabilmeleri için gerekli finansal kavramları ve riskleri bilmesi ve bu bilgileri uygulamaya dönüştürme beceri, motivasyon ve özgüvenine sahip olması” olarak tanımlanmaktadır. Finansal okuryazarlık bireylere finansa dünyasında daha etkin davranma ve gelişmeleri daha net gözlemlene imkânı vermektedir. Bireylerin bu bilinçli tutum ve davranışları ise finansal piyasanın daha verimli çalışmasına doğrudan ya da dolaylı bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Williams, 2007). Atkinson ve Messy (2013) ise finansal okuryazarlığın “bireylerin tasarrufa teşvik edilmesi ve bu tasarrufların ekonomik gelişmeye katkısı” ve “ekonomik krizlerin yönetimi ve etkilerinin azaltılması” şeklinde etkileri bulunduğunu ifade etmektedir. Bu gerçekten hareketle ortaya çıkan finansal okuryazarlık, bugün temel yaşam becerilerinden birisi olarak kabul edilmekte ve toplumda finansal okuryazarlık düzeyini yükseltmek, tasarruf ve birikimin yaygınlaşmasını sağlamak gibi amaçlar artık temel politikalar arasında yer almaktadır.

1.2. Duygusal Zekâ

Yirminci yüzyılda zekâ kavramı daha çok bilişsel beceriler çerçevesinde ele alınırken son yıllarda yapılan çalışmalar beynin işleyişi ve işlevinde duygulardan bağımsız bir sürecin söz konusu olamayacağı değerlendirilmiştir. Özellikle Thorndike (1920) ve Howard Gardner (2011) tarafından ortaya koyulan teorilerin bu görüşlere bir temel oluşturduğu ifade edilebilir. Gardner’ın (2011, s. 28) Çoklu Zekâ Teorisi modeline göre zekâ, “bir (veya daha çok) kültürel ortamda değer gören ürün ortaya koyma ve problem çözme kapasitesi” şeklinde tanımlanır ve çeşitli türlere ayrılır. Thorndike’in (1920) sosyal zekâ görüşü ve Gardner’ın (2011) kişilerarası ve öze dönük zekâ türleri doğrudan duygusal zekâ ile ilgili bir görüşü ifade etmeseler bile yazarların ortaya koyduğu bu öneriler bugünlerde üzerinde uzlaşılan bir zekâ türü olarak duygusal zekânın önemli dayanakları olarak kabul görmektedir. Thorndike ve Gardner’ın çalışmalarından aldıkları ilhamla zekânın duygusal yönünü açıklayan ilk teori Salovey ve Mayer (1990) tarafından önerilmiştir. Yazarlara göre duygusal zekâ, “kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma yeteneğini içeren sosyal zekânın bir alt kümesi”dir (1990, s.5). Yazarlara göre duygusal zekâ dört bölüme ayrılmaktadır: 1. Duyguları doğru bir şekilde algılama, 2. Düşünmeyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma kapasitesi, 3. Duygusal anlamları anlama kapasitesi, 4. Duyguları yönetme kapasitesi.

Duygusal zekâ ile ilgili bir diğer önemli görüş ise Goleman (1996) tarafından üretilmiştir. Yazara göre duygusal zekâ, duygusal öz farkındalık, duygusal öz yönetim, başkalarının duygularının farkındalığı veya empati ve başkalarıyla ilişkileri yönetme gibi farklı becerileri barındırmaktadır. Buna göre Goleman’ın duygusal zekâ modelinin bilişsel, kişisel ve sosyal çerçeveye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Goleman (1996) aynı zamanda duygusal zekânın gündelik hayattaki başarı için entelektüel zekânın bir tamamlayıcısı olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Reuven Bar-On’un (1997) duygusal zekâ modelinde duygusal olarak zeki olmak, gündelik hayatın problemlerine hızlı uyum sağlama ve başa çıkabilme yetisine sahip olmak olarak değerlendirilmiştir. Nihai olarak, her ne kadar zekânın ölçütü bilişsel zekâ olarak değerlendirilse de hayatta başarıyı yakalamanın anahtarlarından birisinin duygusal zekâ olduğu anlaşılmaktadır.

1.3. Finansal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ üzerine gerçekleştirilen çalışmaların artmasıyla, yalnızca bilişsel kazanımlara dayalı bir zekâ anlayışının insanoğlunun yaşam mücadelesindeki başarısını tek başına açıklamakta yeterli olmadığı görülmüştür (Tuğrul, 1999, s.13). Böylece duygusal

faktörlerin insanın gerçek potansiyelini ortaya koymada önemli bir etken olduğu giderek kabul gören bir anlayış haline dönüşmüştür. Günümüzde gündelik yaşamda duygu yönetimine en çok ihtiyaç duyduğumuz alanlardan birisini finans oluşturmaktadır (Asandimitra ve Kautsar, 2019). Çünkü finansal iş ve işlemlerdeki tutum ve davranışlar çoğunlukla bireyler için risk taşıyıcı ve alınan kararlar her zaman akla ve mantığa uygun olmayabilir. Tam da böyle zamanlarda duygular, finansal tutum ve davranışları yönlendiren birer öncü haline dönüşebilir (Pervez, 2014). Ayrıca finansın temelini oluşturan parayla olan ilişkilerin öznel değerini belirleyen şeyler aslında birçok zaman güven, gurur, prestij, sevgi gibi duygularla ilgilidir. Naçizane bir birey birikimlerini artırdıkça kendisini daha güvende hissedebilirken, parasını kaybettiğinde daha eksik, yoksun ve korkak hissedebilir. Hatta bazen finansal başarıyı yakalamış insanların bile içsel bir huzur arayışına girdiği görülür. Bu duygusal gelişmeler bireyin finansal tutum ve davranışlarıyla duygusal bağlılığının önemli göstergeleri olarak görülebilir (Smith, 2009). Buna göre, finansal okuryazarlığı alt boyutlarını oluşturan finansal tutum ve finansal davranışların şekillenmesinde güçlü bir duygu yönetiminin varlığına gerek olduğu ifade edilebilir. Finansal ürün ve hizmetlerin çeşitliliğinin giderek arttığı, finans dünyasının karmaşık bir hal aldığı günümüzde finansal iş ve işlemlerin güçlü bir farkındalık gerektirdiği de giderek aşikar olmaktadır. Bu sebeple özünde yüksek bir farkındalık duygusu barındıran duygusal zekânın finansal okuryazarlığı etkileyen faktörlerden birisi olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı

İlgili literatür incelendiğinde hem finansal okuryazarlık hem de duygusal zekâ ile ilgili son yıllarda popüler bir çeşitliliğin olduğu anlaşılmaktadır. Ancak finansal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarını birlikte inceleyen araştırmaların nispeten daha sınırlı olduğu görülmektedir (Aren ve Hamamcı, 2023; Asandimitra ve Kautsar, 2019; Dinç Aydemir, 2015; Fauziyah ve Ruhayati, 2016; Hadi, 2017; Imam, vd. 2022; Maman ve Rosenhek, 2022; Munir, vd. 2018; Pettersson and Wettergren, 2021; Smith, 2009; Triyonowati, Elfita ve Laily, 2022). Ancak ulusal ve uluslararası literatürde bankacılık ve finans literatürünün yeni bir yaklaşımı olarak ortaya çıkan “duygusal finans yaklaşımı”na dair çalışmaların (Aren, 2019; Aren ve Hamamcı, 2021; Dierks ve Tiggelbeck, 2021; Dumanlı ve Aren, 2021; Taffler, 2018; Tuckett, 2011), bu araştırmanın odağında yer alan duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık konusunu nispeten yansıttığı söylenebilir. Yapılan tüm araştırmalar çeşitli özellikleri bakımından incelendiğinde ise araştırmaların genel olarak örneklemelerinin 18 yaş üstü yetişkinlerden oluştuğu ve neredeyse tamamının iktisat, işletme ve ekonomi gibi temel alanlar çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak yetişkinler üzerinde yapılan finansal eğitim araştırmaları, finansal kararları etkileyen alışkanlıkların kolay değişmediğini ve finansal eğitimlerin kısa vadede etkili olmadığını göstermiştir (Yıldırım ve Özbek, 2021). Bu nedenle, finansal eğitimin bireylerin finansal tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmesi için erken yaşlarda başlaması önerilmektedir (Hapsari, Suryono ve Amiliya, 2019; Williams, Morton ve Christian, 2020). Buna ek olarak, Frisacho (2020) 10 yaş grubu öğrencilerin finansal okuryazarlık; Altunbaş ve Özabacı (2019) ise duygusal zekâ açısından kritik bir dönemde olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın ulaşmak istediği odak nokta, erken yaşlarda başlayan finansal eğitim programlarının geliştirilmesine ve zenginleştirilmesine katkı sağlamaktır.

Literatürdeki sınırlılıktan yola çıkarak bu araştırmada, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu yönü itibarıyla araştırmanın, duygusal zekâ ile finansal okuryazarlık

konularını ilkökul seviyesinde ele alması bakımından diğer araştırmalardan farklılaşacağı düşünülmüştür. Ayrıca araştırmanın temel özelliği itibarıyla ilkökul düzeyinde bu konuları birlikte işleyen öncü çalışmalardan birisi olacağı düşünülmekte ve literatüre yeni kanıtlar sunacağı için önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyet, aile türü, ortalama aile geliri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâları, finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmalarda betimsel ve ilişkisel araştırmaların birlikte kullanılması eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Betimsel araştırmalar, bir durumun mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasıdır. Ancak tam bir anlayışa ulaşabilmek için ek olarak olası ilişkilerin araştırılmasına yönelmek veya daha detaylı bir analize başvurmak daha tatmin edici görülmektedir (Büyüköztürk, vd. 2013, s.22). Araştırmada betimsel tarama modeli, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ puanları ve bu puanların cinsiyet, aile türü ve ortalama gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumuna dair veriler sunulması sebebiyle tercih edilirken; ilişkisel tarama modeli ise öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiye dair veriler sunulması sebebiyle kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiş ve bu şekilde belirlenen 189 ilkökul 4. sınıf öğrencisi örneklem grubuna dâhil edilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, “bilişsel gelişim ve hazırbulunuşluk açısından bilimsel bir araştırmaya uygun bir yaş grubu olmaları, finansal okuryazarlık becerisine ilk kez 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programı’nda yer verilmesi ve literatürde duygusal zekâ açısından gelişimin hızlı ve kritik dönemlerinden birisi olarak kabul edilmesi” sebepleri açısından en uygun yaş grubu olarak nitelendirilmiştir. Örneklem grubunun demografik bilgileri hakkındaki ayrıntılara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	97	51,3
	Kadın	92	48,7

Aile Türü	Çekirdek aile	152	80,4
	Geniş aile	37	19,6
Ailenin Ortalama Gelir Durumu	Düşük	2	1,1
	Orta	138	73,0
	Yüksek	49	25,9
Toplam		189	100

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler “Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği (MARFÖ)” ve “On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği (OYDZÖ)” araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklere dair bilgiler şu şekildedir:

Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği (MARFÖ): Bu ölçek Çelikten ve Doğan (2020) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. 5’li Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçekten en yüksek 105, en düşük 21 puan alınabilmektedir. Ölçeğin “Finansal Sorumluluk (maksimum:30 puan), Finansal Planlama ve Tüketim (maksimum:25 puan), İhtiyaç Farkındalığı (maksimum:15 puan), Harcama Bilinci (maksimum:15 puan), Finansal Araçlar (maksimum:20 puan)” olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa değeri 0.83; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0.79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach’s Alfa değeri 0.67 olarak tespit edilmiştir.

On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği (OYDZÖ): Bu ölçek Coşkun, Öksüz ve Yılmaz (2017) tarafından 10 yaşlarındaki çocukların duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü bir yapıdadır ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Doğru Değil”, “Biraz Doğru” ve “Çok Doğru” olmak üzere derecelenmiştir. Bu ölçekten en yüksek 30, en düşük 10 puan alınabilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiş ve iyi düzeyde model uyumuna sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırma için gerçekleştirilen analizde ise ölçeğin Cronbach’s Alfa değeri 0.62 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı veri toplama süreci öncesinde İstanbul Topkapı Üniversitesi Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurarak 09.03.2022 tarih ve 2022/02 sayılı etik kurul onay raporu almıştır. Verilerin toplanması esnasında öğrencilere araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli bilgiler ölçek formuna yönergeler halinde eklenmiştir. Ölçeğin bir öğrenci tarafından doldurulması yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi IBM Statistical Package for Social Sciences versiyon 22.0 (IBM SPSS Corp; Armonk, NY, USA) istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerin başlangıcında betimleyici istatistikler yapılmış ve verilerin normal dağılım uygunluğu incelenmiştir. Bir veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği çeşitli yollarla belirlenebilmektedir. Bu seçeneklerden birisi veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin dikkate alınmasıdır. Büyüköztürk’e (2021, s.40) göre çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olması normal dağılımı göstermektedir. Her iki ölçeğe ait verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmüş ve parametrik testler tercih edilmiştir (OYDZÖ: BK=0.817, ÇK=-1.039; MARFÖ: BK=-0.462, ÇK=-0.186). Araştırmada; “cinsiyet

ve aile türü” değişkenleri için bağımsız gruplar t- testi, “ailenin ortalama geliri” değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson Korelasyon Katsayısı ve Doğrusal Regresyon Analizi tercih edilmiştir. Literatürde 0.70 - 1.00 arasındaki korelasyon katsayısı yüksek; 0.70 - 0.30 arasında orta; 0.30 - 0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2021, s.32). Doğrusal Regresyon Analizi ise ilişkili iki ya da daha fazla değişkenin bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak ayrılması ve ilişkinin matematiksel eşitlik ile ifade edilmesi sürecidir (Büyüköztürk, 2021, s.93).

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmalar ve analizler sonrasında ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin OYDZÖ ve MARFÖ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	Ss	Minumum	Maksimum
On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği	189	27,34	2,48	19	30
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	189	89,64	7,65	69	105
Finansal Sorumluluk	189	26,43	2,98	17	30
Finansal Planlama ve Tüketim	189	21,85	2,73	11	25
İhtiyaç Farkındalığı	189	13,87	1,35	9	15
Harcama Bilinci	189	11,77	2,81	3	15
Finansal Araçlar	189	15,69	3,10	7	20

Öğrencilerin duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği puanları “puan ortalaması/madde sayısı” şeklinde incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının “yüksek ($\bar{x}=27,34$)” olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları incelendiğinde ise tüm ölçekte “yüksek ($\bar{x}=89,64$)” seviyede puan aldıkları görülmektedir. Alt boyutlarda ise finansal sorumluluk ($\bar{x}=26,43$), finansal planlama ve tüketim ($\bar{x}=21,85$) ve ihtiyaç farkındalığı ($\bar{x}=13,87$) boyutlarında “yüksek”, harcama bilinci ($\bar{x}=11,77$) ve finansal araçlar ($\bar{x}=15,69$) boyutlarında nispeten “yükseğe yakın” seviyede puan aldıkları belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyet, aile türü, ortalama aile geliri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu probleme ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bu incelemede ulaşılan bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin OYDZÖ ve MARFÖ Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği	Erkek	97	27.01	2.60	187	- 1.91	.058
	Kadın	92	27.69	2.31			
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Erkek	97	88.88	7.44	187	- 1.41	.159
	Kadın	92	90.44	7.83			
Finansal Sorumluluk	Erkek	97	26.46	3.10	187	0.11	.907
	Kadın	92	26.41	2.85			
Finansal Planlama ve Tüketim	Erkek	97	21.50	3.00	187	- 1.79	.074
	Kadın	92	22.21	2.38			
İhtiyaç Farkındalığı	Erkek	97	13.60	1.55	187	- 2.93	.004*
	Kadın	92	14.16	1.03			
Harcama Bilinci	Erkek	97	11.80	2.52	187	0.13	.895
	Kadın	92	11.75	3.10			
Finansal Araçlar	Erkek	97	15.50	2.94	187	- 0.88	.380
	Kadın	92	15.90	3.26			

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları ise yalnızca "ihtiyaç farkındalığı" alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($p < 0.05$). Finansal okuryazarlık ölçeğinin tamamı ve ölçeğin diğer alt boyutları için ise öğrenci toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

İkinci olarak öğrencilerin duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları aile türü değişkenine göre incelenmiştir. Bu incelemeden elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin OYDZÖ ve MARFÖ Toplam Puan Ortalamalarının Aile Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Ölçek	Aile Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği	Çekirdek Aile	152	27.47	2.51	187	1.46	.146
	Geniş Aile	37	26.81	2.30			

Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Çekirdek Aile	152	89.74	7.89	187	0.37	.708
	Geniş Aile	37	89.21	6.65			
Finansal Sorumluluk	Çekirdek Aile	152	26.58	2.94	187	1.37	.172
	Geniş Aile	37	25.83	3.07			
Finansal Planlama ve Tüketim	Çekirdek Aile	152	21.88	2.66	187	0.37	.713
	Geniş Aile	37	21.70	3.05			
İhtiyaç Farkındalığı	Çekirdek Aile	152	13.80	1.37	187	-1.32	.189
	Geniş Aile	37	14.13	1.20			
Harcama Bilinci	Çekirdek Aile	152	11.78	2.81	187	0.05	.960
	Geniş Aile	37	11.75	2.88			
Finansal Araçlar	Çekirdek Aile	152	15.67	3.18	187	-0.19	.852
	Geniş Aile	37	15.78	2.77			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin hem duygusal zekâ hem de finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları aile türü değişkenine göre ölçeklerin tamamında ve ölçek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$).

Üçüncü olarak öğrencilerin duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları ortalama aile geliri değişkenine göre incelenmiştir. Bu incelemede ulaşılan bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin OYDZÖ ve MARFÖ Puanlarının Ortalama Aile Geliri Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplarası	42.040	2	21.020	3.489	.033*
	Gruplariçi	1120.605	186	6.025		
	Toplam	1162.646	188			
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Gruplarası	138.147	2	69.074	1.181	.309
	Gruplariçi	10875.387	186	58.470		
	Toplam	11013.534	188			
Finansal Sorumluluk	Gruplarası	7.607	2	3.804	0.425	.654
	Gruplariçi	1662.943	186	8.941		
	Toplam	1670.550	188			
Finansal Planlama ve Tüketim	Gruplarası	2.528	2	1.264	0.167	.846
	Gruplariçi	1405.324	186	7.556		
	Toplam	1407.852	188			
İhtiyaç Farkındalığı	Gruplarası	16.787	2	8.393	4.786	.009*
	Gruplariçi	326.166	186	1.754		
	Toplam	342.952	188			
Harcama Bilinci	Gruplarası	0.348	2	0.174	0.022	.979
	Gruplariçi	1492.319	186	8.023		

	Toplam	1492.667	188			
Finansal Araçlar	Gruplararası	29.736	2	14.868	1.555	.214
	Gruplarıçi	1778.073	186	9.560		
	Toplam	1807.810	188			

* $p<0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin duygusal zekâ puanları ortalama aile geliri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, düşük ile orta ve yüksek gelir grubu arasında toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarına ilişkin yapılan incelemede ise, öğrenci puanlarının “ihtiyaç farkındalığı” alt boyutunda ortalama aile geliri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Ölçeğin tamamı ve diğer ölçek alt boyutlarında ise öğrenci toplam puan ortalamaları ortalama aile geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). “İhtiyaç Farkındalığı” alt boyutunda elde edilen istatistiksel anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey HSD testi sonucuna göre, düşük ortalama aile geliri ile orta ve yüksek ortalama aile gelirine sahip öğrenci puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin OYDZÖ ve MARFÖ Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

	On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği	Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Finansal Sorumluluk	Finansal Planlama ve Tüketim	İhtiyaç Farkındalığı	Harcama Bilinci	Finansal Araçlar
On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği	1	.499**	.286**	.444**	.404**	.230**	.180*
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği		1	.617**	.723**	.552**	.476**	.564**
Finansal Sorumluluk			1	.233**	.340**	-.062	.264**
Finansal Planlama ve Tüketim				1	.372**	.409**	.145**

İhtiyaç Farkındalığı	1	.097	.184*
Harcama Bilinci		1	-.077
Finansal Araçlar			1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin duygusal zekâ puanları ile finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0.499$; $p<0.01$). Bu ilişkiye ait analizler finansal okuryazarlık ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde ise “Finansal Sorumluluk ($r=0.286$), Harcama Bilinci ($r=0.230$) ve Finansal Araçlar ($r=0.180$)” alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; “Finansal Planlama ve Tüketim ($r=0.444$), İhtiyaç Farkındalığı ($r=0.404$)” alt boyutlarında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâları, finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlarının Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Testi Sonuçları

Model	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	47.603	5.353		8.892	.000
Duygusal Zekâ	1.537	0.195	0.499	7.885	.000

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda öğrencilerin duygusal zekâlarının finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($R=0.49$, $R^2=0.25$, $F(1,187)=62.166$, $p<0.01$). Ayrıca analiz sonuçlarına göre öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarına ilişkin toplam varyansın %25’inin öğrencilerin duygusal zekâları ile açıklandığı ifade edilebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin finansal okuryazarlıkları ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen analizlerden ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının genel ölçekte yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçek alt boyutlarında ise öğrenciler finansal sorumluluk, finansal planlama ve tüketim ve ihtiyaç farkındalığı boyutlarında “yüksek”, harcama bilinci ve finansal araçlar boyutlarında ise nispeten “yükseğe yakın” düzeyde puan almışlardır. Buna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının olumlu olduğu ifade edilebilir. Literatürde ilkokul öğrencileri üzerine finansal okuryazarlık konusunu ele alan çeşitli araştırmalar bulunmakta (Andriichuk, 2021; Çelikten, 2020; Kalwij, vd. 2019; Kuzma, vd. 2022; Mammadova, vd. 2021; Narkabilova, 2021; Opletalová, 2015; Sönmez, 2022) ve finansal okuryazarlığın erken yaşta edinilmesi gereken becerilerden birisi olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin temel finansal tutum ve davranışlarının nispeten beklenen düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce

gerçekleştirilen bazı araştırma sonuçlarıyla (Çarıkçı, 2019; Çelikten, vd. 2023; Yiğit ve Görmez, 2022) örtüşse de literatürde ilkökul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerileri konusunda daha fazla eğitime tabi tutulması önerilmektedir. Çarıkçı'ya (2019) göre öğrenciler kendilerine yöneltilen test sorularında başarılı olmuş olsalar bile finansal kavramların tanımlarını yapmakta zorlanmışlardır. Benzer şekilde Kuzma ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışmada örneklemelerinde öğrencilerin yalnızca %30'unun yeterli ve yüksek düzeyde puana sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen analiz değerlendirildiğinde ise öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinde duygusal zekâ konusunu işleyen literatür incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (Arias, vd. 2022; Güven ve Çıray Özkara, 2016; Onur Sezer ve İyison, 2020; Saka, vd. 2021). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin duygusal öz farkındalık, duyguların yönetimi ve duygusal ilişkilerin kontrolü gibi konularda başarılı ve kabiliyetli oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları puanları "cinsiyet, aile türü ve ortalama aile geliri" değişkenlerine göre incelenmiştir. "Cinsiyet" değişkeni bağlamında öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları değerlendirildiğinde; öğrencilerin puan ortalamalarının genel ölçekte anlamlı bir farklılık göstermediği, ölçek alt boyutları bağlamında değerlendirildiğinde ise yalnızca "ihtiyaç farkındalığı" alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının genellikle cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden "istek ve ihtiyaçların ayrımı" konusunda daha fazla farkındalığa sahip olduğu ifade edilebilir. Cinsiyet değişkeni bağlamında finansal okuryazarlık konusunda literatürde ortak bir görüş hakim değildir. Ancak ilkökul öğrencileri üzerindeki daha önceki çalışmalarda cinsiyetin finansal okuryazarlık üzerinde önemli bir etkisi olmadığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Kuzma vd., 2022). Ancak kız öğrencilerin "ihtiyaç farkındalığı" alt boyutunda ve genel ölçekte erkeklerden daha yüksek puana sahip olmaları dikkate değerdir. Benzer şekilde Çelikten vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da bu sonuca ulaşılmıştır. Literatürde bu sonuçtan farklı olarak genel görüş erkeklerin daha fazla finansal okuryazar oldukları şeklindedir (Hasler ve Lusardi, 2017). Bu değerlendirme, finansın daha çok erkeklere atfedilen bir konuyu gibi yansıtılmasının bir sonucu olarak görülebilir. Bu görüşlere karşın elde edilen bulgular, Migheli and Coda Moscarola (2017) ve Kuzma ve diğerleri (2022) tarafından da dile getirildiği üzere cinsiyet tarafsızlığı üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının "cinsiyet" değişkenine göre incelenmesi sonucunda ise, öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre, ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinde cinsiyetin duygusal zekâyı önemli derecede etkileyecek bir faktör olmadığı ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde, araştırma sonuçları Coşkun ve Öksüz (2018), Onur Sezer ve İyison (2020), Saka vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Tunca (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında incelenen 34 araştırmanın 21'inde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edilmediği ifade edilmiştir. Ancak literatürde bu görüşlerin aksine ilkökul seviyesinde kız öğrenciler lehine cinsiyetin duygusal zekâ üzerinde etkisi olduğuna dair bulgular da bulunmaktadır (Çullu ve Samancı, 2022; Salavera vd., 2017; Yurdakavuştu, 2012). Özetle, hem duygusal zekâ hem de finansal okuryazarlık konularında cinsiyet değişkeni tartışmalı görünmektedir. Bu noktada ilkökul döneminde cinsiyet rollerinin henüz tam bir olgunluğa erişmediği düşüncesinin de bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanabilir. Nitekim

Tunca (2022) duygusal zekâ düzeyleri açısından kız öğrencilerin ergenlerden daha fazla etki büyüklüğüne sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin puan ortalamaları “aile türü” ve “ailenin ortalama geliri” değişkenleri açısından incelenmiştir. Sonuçlar, aile türü değişkeninin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ailenin ortalama geliri değişkeni açısından ise öğrenci puanları duygusal zekâda farklılık gösterirken, finansal tutum ve davranışlar açısından yalnızca “ihtiyaç farkındalığı” alt boyutunda farklılaşma göstermiştir. Tüm bu sonuçlar, ailedeki üyelerin sayısının çokluğu ya da azlığının duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı ancak ailenin nispeten daha yüksek gelire sahip olmasının duygusal zekâyı artırdığı, finansal okuryazarlığı ise sınırlı bir şekilde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuçlar, duygusal ve aile türü açısından Afzal ve Afzal (2016), Onur Sezer ve İyison (2020) ve Yurdakavuştu (2012) çalışmalarıyla tutarlı, Morand’ın (1999) çalışması ile tutarsızlık göstermektedir. Ailenin ortalama geliri açısından değerlendirildiğinde ise sonuçların Harrod ve Scheer (2005), Punia ve Sangwan (2011) ve Yurdakavuştu’nun (2012) çalışma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Sonuçlar finansal okuryazarlık ve aile türü açısından ise Çelikten vd. (2023) ve Van Rooij, Lusardi ve Alessie’nin (2011) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Ailenin ortalama geliri değişkeni açısından ise Çelikten vd. (2023) ve Homan (2015) tarafından çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlıdır. Yetişkin gruplarla yapılan çalışmalarla ise Kasi ve diğerlerinin (2022) çalışmasıyla tutarlı; Agarwalla ve diğerleri (2015), Maji ve Laha (2022) ve Potrich ve diğerlerinin (2015) çalışmaları ile tutarsızlık göstermektedir. Yetişkin gruplarıyla yapılan çalışmalar, genellikle aile geliri ile finansal okuryazarlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Biz bu ilişkiyi, araştırmadaki “ihtiyaç farkındalığı” alt boyutundaki istatistiksel anlamlı farklılaşmanın nedenlerinden birisi olarak değerlendirilmekteyiz. Çünkü yüksek gelire sahip yetişkinler olarak “ebeveynler”, literatüre göre daha olumlu finansal tutum ve davranışlara sahiplerdir ve bu durum çocuklarda finansal tutumları etkileyebilir. Dolayısıyla “ihtiyaç farkındalığı” alt boyutunda öğrenciler istek ve ihtiyaçları konusunda ebeveyn etkisi altında kalarak farkındalık kazanmış olabilirler. Sonuçlar ve literatür arasındaki çeşitlilikten anlaşılmaktadır ki, yalnızca aile türü ve aile geliri değişkenleri duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık hakkında bir yargıya ulaşmakta yeterli olmamaktadır. Araştırmalardaki hedef grubun yaşı, aile geçmişi, aile/ebeveyn tutumları ve kardeş/akran etkileri gibi farklı değişkenlerin etkisinin varlığı düşünülmelidir. Çünkü bu değişkenler hem duygusal zekâyı (Tuğrul, 1999; İşmen, 2004; Erdoğan, 2008) hem de finansal okuryazarlığı (Atkinson ve Messy, 2012; Lucey, 2002) etkileyen önemli unsurlardır.

Araştırmanın temel amacı kapsamında son olarak finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki ve duygusal zekânın finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin duygusal zekâ ve finansal okuryazarlık tutum ve davranışları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen analiz sonuçları, duygusal zekânın finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre, duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin finansal tutum ve davranışlarının daha olumlu; finansal araçları bilme, kullanma ve yönetme, tutumlu olma, istek ve ihtiyaçları ayırt etme, bütçe planlamaları yapma ve yönetme gibi konularda daha bilinçli ve başarılı oldukları ifade edilebilir. Bu sonuçlar, literatürde yer alan çeşitli araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Aren ve Hamamcı, 2023; Fauziyah ve Ruhayati,

2016; Bouzguenda, 2018). Aynı zamanda araştırmalar duygusal zekâ ile yatırım kararı (Hadi, 2017; Munir vd., 2018), yatırım tercihi (Doğan, 2016), finansal yönetim (Asandimitra ve Kautsar, 2019), finansal davranış (Dinç Aydemir, 2015), kişisel finans ve mesleki gelişim (Imam vd., 2022), finansal performans (Smith, 2009); finansal davranış yönetimi ve finansallaşma kùltürü (Maman ve Rosenhek, 2022), finansal belirsizliklerin giderilmesi (Dierks ve Tiggelbeck, 2021) arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca yukarıda da açıklandığı üzere öğrencilerin hem yüksek finansal okuryazarlık hem de duygusal zekâya sahip olmaları araştırmanın temel amacına dair fikirler sunması açısından da önemlidir. Zira, çocuk ve genç yetişkinlerde duygusal zekâ ile akademik motivasyon (Arias vd, 2022), problem çözme (Yolcu, 2019), karar verme (Köksal ve İşmen Gazioglu, 2007), sosyal beceriler (Yurdakavuştu, 2012) ve öz-yeterlik (Sert ve Traş, 2019) arasında doğrudan pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Tüm bu ilişkisel göstergeler aynı zamanda finansal okuryazarlığa doğrudan etki edebilecek potansiyel yeterlilik ve kaynaklar olarak düşünölmektedir. Zira OECD (2014) finansal okuryazarlığı tanımlarken “motivasyon ve güven” kavramlarına yer vermekte ve bilgi, anlayış ve beceriden ziyade bilişsel olmayan özelliklerinde finansal okuryazarlığın kaynakları arasında yer aldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar 21. yüzyılın yaşam becerilerinden biri olarak ifade edilen ve önemi her geöen gün giderek artan finansal okuryazarlık becerisinin ediniminde duygusal ve sosyal faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiği hususunu bir kez daha göstermektedir. Aynı zamanda duyuşsal özellikleri içeren finansal eğitim anlayışının yaygınlaşmasının bireysel ve toplumsal refahın artmasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen değerlendirmelere göre, uygulayıcılara ve politika yapıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

a. Araştırmanın en temel sonucuna göre, duygusal zekâ, finansal tutum ve davranışları olumlu olarak etkilemektedir. Bu nedenle finansal eğitim programlarının bilişsel özelliklerin ötesinde duyuşsal özellikleri de içerecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

b. Araştırmada dikkate değer sonuçlardan bazıları aile faktörleri ile ilgilidir. Bu sebeple araştırmacıların özellikle çocuklar üzerinde finansal okuryazarlığı aile faktörleri bağlamında değerlendirmeleri ve bu yönde yeni araştırmalar geröekleştirmeleri önerilmektedir.

c. Bu araştırma çeşitli özellikleri bakımından bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak literatürde çocuklar üzerine geröekleştirilen finansal okuryazarlık araştırmalarının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu araştırma yalnızca 4. sınıf öğrencileriyle geröekleştirilmiş, betimsel ve ilişkisel bir araştırmadır. Bu sebeple finansal okuryazarlık ve duygusal zekâ konusunu daha geniş örneklemlerle ele alan deneysel araştırmalar ya da aracı değişkenlerin rolünü araştıran yeni araştırmaların geröekleştirilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İstanbul Topkapı Üniversitesi Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (09.03.2022 - 2022/02) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Afzal, M.T. & Afzal, M. (2016). Relationship of family structure and emotional intelligence of secondary school students in Islamabad. *American Journal of Educational Research*, 4(9), 685-688. <https://doi.org/10.12691/education-4-9-7>
- Agarwalla, S. K., Barua, S. K., Jacob, J. & Varma, J. R. (2015). Financial literacy among working young in urban India. *World Development*, 67, 101-109. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.10.004>
- Altunbaş, T. ve Özabacı, N. (2019). Bir duygusal zekâ programının ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 659-688. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/813507>
- Andriichuk, V. (2021). Teaching financial literacy in primary school students: International experience. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1, 81–87. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.1.10>
- Aren, S. (2019). Duygusal finansın kavramsal çerçevesi: Finansal kriz ve balonların anlaşılmasında yeni bir yaklaşım. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 11-16. <http://aksarayiibd.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/823880>
- Aren, S., & Hamamcı, H.N. (2021). Emotional finance: determinants of phantasy. *Kybernetes*, 50(5), 1250-1276. <https://doi.org/10.1108/K-02-2020-0084>
- Aren, S., & Hamamcı, H. N. (2023). Evaluation of investment preference with phantasy, emotional intelligence, confidence, trust, financial literacy and risk preference. *Kybernetes*, 52(12), 6203-6231. <https://doi.org/10.1108/K-01-2022-0014>
- Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
- Asandimitra, N. & Kautsar, A. (2019). The influence of financial information, financial self efficacy, and emotional intelligence to financial management behavior of female lecturer. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 1112-1124. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.76160>
- Atkinson, A. & Messy, F. (2012). Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Atkinson, A. & F. Messy (2013). Promoting financial inclusion through financial education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 34, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5k3xz6m88smp-en>
- Bar-on, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i) Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bouzuenda, K. (2018). Emotional intelligence and financial decision making: are we talking about a paradigmatic shift or a change in practices?. *Research in International Business and Finance*, 44, 273-284. <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2017.07.096>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, K., Öksüz, Y., & Yılmaz, H. B. (2017). Ten years emotional intelligence scale (TYEIS): Its development, validity and reliability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 122-133. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/306145>
- Coşkun, K. ve Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1861-1874. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/558070>
- Cüceloğlu, D. (2017). *Evlenmeden önce* (15. bs.). Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver* (50 bs.). Remzi Kitabevi.
- Çarıkçı, O. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 133-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/754982>
- Çelikten, L. (2020). *Marmara Finansal Okuryazarlık Programının Geliştirilmesi ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayın no. 655535) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, L. ve Doğan, M.C. (2020). Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeğinin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 199-221. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20017>
- Çelikten, L., Doğan, M.C. ve Dişli Çelikten, M. (2023). İlkokulda Finansal Okuryazarlık: Demografik Faktörler Finansal Tutum ve Davranışları Farklılaştırıyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 135-162. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.226>
- Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2019). İlkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 967-986. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.842917>
- Dierks, L. H. & Tiggelbeck, S. (2021). Emotional finance: The Impact of emotions on investment decisions. *Journal of New Finance*, 2(2), 1-17. <https://doi.org/10.46671/2521-2486.1019>
- Diñç Aydemir, S. (2015). *Duygusal zekâ, kontrol odağı, genel olarak riskten kaçınma ve finansal okuryazarlığın riskli yatırım niyeti üzerindeki etkisi*. (Yayın No. 413890) [Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, M. (2016). Duygusal zekâ ile yatırım tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(14), 543-554. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bartiniibf/issue/25615>
- Dumanlı, A. N., & Aren, S. (2021). Emotional finance: as a new approach to understanding the markets. *Journal of Life Economics*, 8(2), 173-183. <https://doi.org/10.15637/jlecon.8.2.03>
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70012>
- Fauziyah, A., & Ruhayati, S. A. (2016). Developing students' financial literacy and financial behaviour by students' emotional quotient. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 15, 65-69. <https://doi.org/10.2991/gcbme-16.2016.10>
- Frisancho, V. (2020). The impact of financial education for youth. *Economics of Education Review*, 78, 101918. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101918>
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind Theory of Multiple Intelligences (10. Bs)*. Basics Books.

- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Güven, M., ve Çıray-Özkara, F. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1247-1257. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/emotional-intelligence-level-of-7th-grade-secondary-school-students-and-theiropinions-about-emotional-intelligence.pdf>
- Hadi, F. (2017). Effect of emotional intelligence on investment decision making with a moderating role of financial literacy. *China-USA Business Review*, 16(2), 53-62. <https://doi.org/10.17265/1537-1514/2017.02.002>
- Hapsari, D. T., Suryono, Y, & Amiliya, R. (2019). 21st century skills; The effect of Project Based Learning to financial literacy on children aged 5-6 years. *Educational Administration Research and Review*, 3(2), 85-93. <https://doi.org/10.17509/earr.v3i2.22370>
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268129/>
- Hasler, A., & Lusardi, A. (2017). The gender gap in Financial Literacy: A global perspective [Research report]. Global Financial Literacy Excellence Centre, The George Washington University School of Business. <https://gflec.org/wp-content/uploads/2017/07/The-Gender-Gap-in-Financial-Literacy-A-Global-Perspective-Report.pdf>
- Homan, H. S. (2015, May). *Comparative study of students financial literacy and its demographic factors* [Full text paper]. International Conference on Economics and Banking. <https://doi.org/10.2991/iceb-15.2015.16>
- Imam, S., Fernandez, A. I., Sisodia, G. S., del Río, J. A. J., & Al Radaideh, A. (2022). Emotional intelligence and personal finances in the academic curricula: A critical analysis of their potential synergies. *Asian Culture and History*, 14(1), 1-6. <https://doi.org/10.5539/ach.v14n1p6>
- İsmen, A. E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 55-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/863976>
- Kalwij A., Alessie R., Dinkova M., Schonewille G., Van der Schors A., & Van der Werf M. (2019). The effects of financial education on financial literacy and savings behavior: Evidence from a controlled field experiment in Dutch primary schools. *Journal of Consumer Affairs*, 53(3), 699–730. <https://doi.org/10.1111/joca.12241>
- Kasi, M., Muhammad, N., & Sarwar, B. (2022). Analyzing the demographic differences in context of financial literacy: Evidence from Quetta City. *Journal of Accounting and Finance in Emerging Economies*, 8(1), 201-212. <https://doi.org/10.26710/jafee.v8i1.2260>
- Köksal, A. ve İşmen Gazioğlu, A. (2012). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *HAYEF: Journal of Education*, 4(1), 133-146. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/102/133.pdf>
- Kuzma I., Chaikovska H., Levchyk I., & Yankovych O. (2022). Formation of financial literacy in primary school students. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(3), 142-155. . <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2022.150302>
- Lucey, T. A. (2002). *The personal financial literacy of fourth grade students* [Unpublished master dissertation]. University of Memphis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469633.pdf>

- Maji, S.K., & Laha, A. (2022). State of financial literacy and its determinants: evidence from student level survey. *Business Insight*, 9, 13-28. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4107764>
- Maman, D., & Rosenhek, Z. (2022). Governing individuals' imaginaries and conduct in personal finance: The mobilization of emotions in financial education. *Journal of Consumer Culture*, 0(0). doi: <https://doi.org/10.1177/14695405211069952>
- Mammadova, G., Gökalp, M. ve Hatunoğlu, B. Y. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki kazanımlarda finansal okuryazarlıkla ilgili öğrencilerin tutum ve görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 589-626. <https://doi.org/10.26466/opus.827534>
- Migheli, M., & Coda Moscarola, F. (2017) Gender differences in financial education: Evidence from primary school. *De Economist*, 165(3), 321-347. <https://doi.org/10.1007/s10645-017-9300-0>
- Morand, D.A. (1999). Family size and intelligence revisited: The role of emotional intelligence. *Psychological Reports*, 84(2), 643-649. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.643>
- Munir, I. U., Yue, S., Ijaz, M. S., Zaidi, S. Y., & Hussain, S. (2018). Effect of emotional intelligence on behavior of investment: Possible role of financial literacy and gender. *Asia Proceedings of Social Sciences*, 2(2), 79-83. <https://doi.org/10.31580/apss.v2i2.342>
- Narkabilova, G. (2021). On the importance of developing financial literacy among primary school pupils. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 05(97), 219-221. <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2021.05.97.43>
- Onur Sezer, G. ve İyison, G. (2020). İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 293-309. <https://doi.org/10.19171/uefad.688497>
- Opletalová, A. (2015). Financial education and financial literacy in the Czech education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1176-1184. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.229>
- OECD, (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- Passons W.A. (1975). *Gestalt approaches in counseling*. Holt Rinehart & Winston. <https://lcn.loc.gov/74022223>
- Pervez, S. (2014). Effect of emotional intelligence and financial literacy on investment decision making with a mediating role of risk perception. *Jinnah Business Review*, 2(2), 12-20. <https://doi.org/10.17265/1537-1514/2017.02.002>
- Pettersson, J., & Wettergren, Å. (2021). Governing by emotions in financial education. *Consumption Markets & Culture*, 24(6), 526-544. <https://doi.org/10.1080/10253866.2020.1847720>
- Potrich, A. C. G., Vieira, K. M., & Kirch, G. (2015). Determinants of financial literacy: Analysis of the influence of socioeconomic and demographic variables. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26, 362-377. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201501040>
- Punia, S., & Sangwan, S. (2011). Emotional intelligence and social adaptation of school children. *Journal of Psychology*, 2(2), 83-87. <https://doi.org/10.1080/09764224.2011.11885466>
- Saka, Ö., Yıldırım, M., Çimen, M. B. ve Atlı, S. (2021). İlköğretim okullarında okuyan öğrencilerde duygusal zekânın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 123-132. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cihansumul/issue/73478/1207724#article_cite

- Salavera, C., Usán, P., Chaverri, I., Gracia, N., Aure, P., & Delpueyo, M. (2017). Emotional intelligence and creativity in first-and second-year primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1179-1183. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.176>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Coginition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sert, M. ve Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 1205-1220. <https://doi.org/10.33206/mjss.500797>
- Sezer, G. O. ve İyison, G. (2020). İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 293-309. <https://doi.org/10.19171/uefad.688497>
- Smith, B. (2009). The emotional intelligence of money: A case for financial coaching. *IJCO The International Journal of Coaching in Organizations*, 7(24), 78-94. <https://researchportal.coachfederation.org/Document/Pdf/2996.pdf>
- Sönmez, M. T. (2022). Erken dönemlerde finansal farkındalığın gelişmesi ve finansal okuryazarlık konularının matematik dersine entegrasyonu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 569-589. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362402>
- Taffler, R. (2018). Emotional finance: investment and the unconscious. *The European Journal of Finance*, 24(7-8), 630-653. <https://doi.org/10.1080/1351847X.2017.1369445>
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://doi.org/10.1037/h0064596>
- Triyonowati, T., Elfita, R. A., & Laily, N. (2022). Emotional intelligence, financial literacy, and investor intention: Empirical study on university students during the Covid-19 pandemic. *International Conference of Business and Social Sciences*, 2(1), 1274. <https://ojsicobuss.stiesia.ac.id/index.php/icobuss1st/article/view/307>
- Tuckett, D. (2011). *Minding the markets: An emotional finance view of financial instability*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230307827>
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_2_1_12_20.pdf
- Tunca, A. (2022). Çocuk ve ergenlerde duygusal zekânın cinsiyete göre incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 134-148. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1054512>
- Tural Sönmez, M. (2022). Erken dönemlerde finansal farkındalığın gelişmesi ve finansal okuryazarlık konularının matematik dersine entegrasyonu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 569-589. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362402>
- Van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449-472. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2011.03.006>
- Williams, T. (2007). Empowerment of whom and for what? Financial literacy education and the new regulation of consumer financial services. *Law & Policy*, 29(2), 226-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2007.00254.x>
- Williams, P., Morton, J. K., & Christian, B. J. (2020). Enhancing financial literacy in children 5-12 years old using authentic learning within a school market garden programme. *Education*, 3(13), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1851741>

- Yıldırım, D. ve Özbek, A. (2021). Erken dönem ekonomi eğitimi ve finansal sosyalizasyonun finansal okuryazarlık düzeyine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 694-710. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.860749>
- Yiğit, Y. ve Görmez, E. (2022). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık yeterliliğine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 332-361. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.64214>
- Yolcu, S. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayın No. 555917) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yayın no. 317708) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Lütfullah ÇELİKTEN
lcelikten@29mayis.edu.tr

2017-2022 Yılları Arasında Yayınlanan Teknoloji ile Desteklenmiş Matematik Eğitimi Çalışmalarının İçerik Analizi

Panna KARLINGER, Aberystwyth Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3836-725X

Çağdaş ERBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4203-7656

Öz

Bu çalışma, 2017 ve 2022 yılları arasında yayınlanan matematik eğitimi alanında teknoloji ile desteklenmiş öğrenmenin (TEL) gelişen yapısını eleştirel bir şekilde incelemektedir. Web of Science veri tabanında yayınlanan 23 makalenin ayrıntılı içerik analizi yapılarak matematik eğitimi alanındaki güncel teknoloji kullanım trendleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizinin kullanıldığı çalışmada yayınların coğrafi dağılımı, dergilere göre dağılımı, çalışmalarda ele alınan örneklem, kullanılan teknolojiler ve temel öğrenme teorileri dahil olmak üzere çeşitli değişkenler ele alınmıştır. Çalışmanın temel hedefi, gelecekte yapılacak matematik eğitimi alanındaki çalışmalar için teknoloji kullanımı yönünden araştırmacıları aydınlatabilecek bilgileri ve teknoloji destekli matematik öğretimi süreçlerinde kullanılacak teknolojilerle birlikte bu teknolojilerin kullanım şekillerinin süreç içerisinde gösterdiği değişimi ortaya koymaktır. Yapılan içerik analizi sonucunda sonuçlar göstermektedir ki teknoloji destekli matematik eğitiminde kullanılan bazı teknolojilerin farklı öğrenci grupları için matematik eğitimin süreçlerinde daha fazla yer bulmasıyla birlikte teknolojinin benimsenmesindeki dinamik değişimleri vurgulamaktır. Ayrıca yapılan bu inceleme, teknoloji destekli matematik öğretimi çalışmalarına rehberlik eden yaygın öğrenme teorilerine ışık tutmakla birlikte bu akademik teorileri yönlendiren pedagojik temellere işaret etmektedir. Akademisyenlere, öğretim programı geliştiricilere ve eğitimcilere yönelik olan bu çalışma, yalnızca teknoloji ile desteklenmiş matematik eğitime ışık tutmakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekte daha kapsayıcı ve kapsamlı incelemelere olan ihtiyacı vurgulayarak yeni çalışmalarda odaklanması beklenen konuların ana hatlarını da çizmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji destekli öğrenme, Matematik eğitimi, İçerik analizi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 214-233

DOI
10.17679/inuefd.1394586

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.11.2023

Kabul Tarihi
26.04.2024

Önerilen Atıf

Karlinger, P. ve Erbaş, Ç. (2024). 2017-2022 Yılları Arasında Yayınlanan Teknoloji ile Desteklenmiş Matematik Eğitimi Çalışmalarının İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 214-233. DOI: 10.17679/inuefd.1394586

Bu makale 7-9 Eylül 2022 tarihlerinde Çanakkale'de gerçekleştirilen 15. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GENİŞ ÖZET

Giriş

Dijital teknolojilerde meydana gelen hızlı gelişim, eğitim alanında yeni bir dönemin kapılarını açtı. Özellikle matematik alanında bu yeni dönem teknolojinin alana entegrasyonu açısından yeni fırsatlar doğurdu. Schweighofer ve Ebner (2015) Teknoloji ile Desteklenmiş Öğrenme (Technology Enhanced Learning/TEL) farklı teknolojik yaklaşımları öğretme ve öğrenmeyi destekleyen kapsamlı bir kavram olarak tanımlamıştır. Lai ve Bower (2020) eğitim teknolojileri araştırmalarında meydana gelen gelişmenin sadece öğrenme çıktılarına odaklanan bir yapıdan çıkarak eğitsel uygulamalara daha geniş bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmiştir. Marín ve arkadaşları (2020) ise yüksek öğretim seviyesinde öğrencilerin temsili açısından teknoloji ile geliştirilmiş öğrenmenin yaratıcı ve verimli problem çözme becerileri kazandırılmasında önem taşıdığını ifade etmiştir. Bu içerik analizi çalışması kapsamında teorik çerçeveler teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ve matematik eğitimi beraberce ele alınacaktır. İçerik analizi kapsamında kullanılacak çerçeve şekillendirilirken teknoloji ile desteklenmiş öğrenme kavramı Bayne (2014) tarafından bölgesel olarak ifade edilen terimsel gelişimler üzerinden ele alınmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 2017 ve 2022 yılları arasında Web of Science veri tabanında yayınlanan matematik eğitimi alanında yapılan teknoloji ile desteklenmiş öğrenme çalışmalarının tema ve akımlarının incelenmesidir. Son beş yıllık dönemdeki çalışmaların incelenmesi ile alandaki son gelişmelerin gelecekteki çalışmalara yol göstermesi hedeflenmiştir. Çalışmanın önemi eğitimciler, öğretim programı geliştiriciler ve akademisyenlere matematik eğitimi alanında teknoloji ile desteklenmiş öğrenme üzerine sunacağı bilgi üzerinde şekillenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Stemler (2001) ve Prasad (2008) tarafından tanımlanan içerik analizi çerçevesinde Web of Science veri tabanında yayınlanmış 23 akademik makale incelenmiştir. Makale seçme süreci özel arama kelimelerinin seçimi ve eleme kriterlerinin oluşturulması başlamış sonrasında matematik, teknoloji ile destekleme ve eğitim temalarına odaklanılmıştır. Prasad (2008) tarafından açıklanan içerik analizi yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen analiz sürecinde kodlama ve tema geliştirme basamakları takip edilmiştir.

Bulgular

Nvivo kullanılarak gerçekleştirilen analiz süreci eğitim alanında yoğunlaşan kavramları merkeze alan on bir tema oluşturulmuştur. Teknoloji ile desteklenmiş öğrenme çerçevesinde yoğunluklu olarak öğrenci memnuniyeti, öğrenci bağlılığı, bilişsel ve duygusal öğrenme alanları ve matematik eğitimine dair yüksek kaliteli dönütlerin varlığı görülmüştür. Oyunlaştırma ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin öğrenme motivasyonu ve öğrenme çıktılarına olumlu etkileri dikkat çekmiştir. Farklı teknolojilerin öğrenenlerin duygusal ve bireysel motivasyonları üzerindeki etkileri kaygılara sebep olduğu görülmüştür. Çalışma teknoloji ile geliştirilmiş öğrenme sürecinin başarısı açısından öğretmenin bilgi ve becerisinin önemine dikkat çeken sonuçlar bulurken sorgulama tabanlı öğrenme ve ters yüz sınıf modelinin öğrenme sürecindeki potansiyelleri dikkat çekmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Teknoloji ile desteklenen matematik eğitimi üzerine 2017 ve 2022 yılları arasında Web of Science veri tabanında yayınlanan akademik çalışmalar üzerine yapılan içerik analizi çalışması, mevcut alan yazının genişlemesine katkı sunmaktadır. Bunun yanında bulgularımız Xie ve

arkadaşları (2019) ve Sarker ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmaların öğrenme deneyiminin bireyselleştirilmesi ve dijital öğrenme ortamlarında yaşanan zorluklar çerçevesinde benzerlikler gösterirken, özellikle öğrenenlerin duygusal ve motivasyonel gelişimi konusunda benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Teknoloji ile desteklenen öğrenmenin başarısı noktasında öğretmenin bilgi ve becerisinin önemi Marín ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışma ile uyum göstermektedir. Schweighofer ve Ebner (2015), eğitimcilerin sürekli mesleki gelişim göstermelerinin gerekliliğinin altını çizmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, problem tabanlı öğrenme ve ters yüz sınıf modeli ile öğrenmenin matematik eğitiminde başarılı sonuçlar verdiğini bu durumun yapılandırmacı pedagoji ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Ancak, yapılan incelemeler sonucunda alan yazında teknoloji ile desteklenen öğrenme çerçevesindeki çalışmaların katılımcılar ve yöntemsel süreçler hakkında yeterli bilgiyi sunmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, bu çalışma teknoloji ve matematik eğitimi arasındaki güçlü ve dinamik bağı bir kez daha ortaya koymakla kalmayıp, gelecek çalışmalar için yeni odak noktalarına da işaret etmektedir. Bu noktada, bu çalışma matematik eğitiminde teknoloji kullanımının daha derin bir şekilde değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasının öğrenenlere, öğretmenlere ve akademik topluluklara olumlu dönüşler sağlanabileceği görülmüştür.

A Content Analysis of Technology Enhanced Learning in Mathematics Education Studies Between 2017 And 2022

Panna KARLINGER, Aberystwyth University, ORCID ID: 0000-0002-3836-725X

Çağdaş ERBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID ID: 0000-0003-4203-7656

Abstract

This review critically examines the evolving interface of technology-enhanced learning (TEL) within the realm of mathematics education between 2017 and 2022. Drawing on a detailed content analysis of 23 seminal papers sourced from the Web of Science database, the study seeks to unravel patterns across various dimensions, including geographical distribution, journal prominence, sample characteristics, employed technologies, and foundational learning theories. For this purpose, a classification form, which was developed by researchers based on previous studies, was used to determine the specific knowledge from articles. To better understand the accessed data, the content analysis method has been used on the data which were classified on classification form. The overarching objective remains anchored in discerning prevailing themes and trends that could illuminate future research trajectories and enhance pedagogical design in mathematics. The outcomes underscore dynamic shifts in technological adoption, with certain technologies finding more resonance in mathematical education for varied learner groups. Additionally, the review throws light on the prevalent learning theories guiding these studies, hinting at the pedagogical underpinnings steering this academic discourse. Intended for academics, policymakers, and educators, this study not only maps the current terrain of TEL in mathematics but also delineates the contours for impending explorations, emphasizing the need for more inclusive and exhaustive reviews in the future.

Keywords: *Technology-enhanced learning, Mathematics education, Content analysis*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 214-233
DOI
10.17679/inuefd.1394586

Article Type
Research Article

Received
22.11.2023

Accepted
26.03.2024

Suggested Citation

Karlinger, P & Erbaş, Ç. (2024). A Content Analysis of Technology Enhanced Learning in Mathematics Education Studies Between 2017 And 2022, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 214-233. DOI: 10.17679/inuefd.1394586

This article was presented as a summary oral presentation at the 15th International Computer and Instructional Technologies Symposium held in Çanakkale on 7-9 September 2022.

A Content Analysis of Technology Enhanced Learning in Mathematics Education Studies Between 2017 And 2022

1. Introduction

The term "technology-enhanced learning" (TEL), as articulated by Schweighofer and Ebner (2015), serves as an umbrella that encompasses multifaceted approaches wherein technology acts as a pivotal anchor supporting the learning and teaching continuum. This domain contains avenues such as e-learning, game-based learning, flipped classroom approach, inquiry-based learning, and a plethora of other specialized fields (Schweighofer & Ebner, 2015). Lai and Bower (2020) observed the monumental expansion of educational technology research over four decades, evolving from niche corners to a central pedestal in the academic discourse. Such exponential growth has paved the way for a more nuanced investigation into technology's implications beyond just learning outcomes (Lai & Bower, 2020). Yet, for all its advantages, the very magnitude and diversity of literature on technology-enhanced learning present an inherent challenge, making it difficult for researchers to distil coherent trends and patterns. However, systematic literature reviews emerged, offering a structured lens to peruse this expansive field (Lai & Bower, 2020).

Central to the academic journey is the students' agency. Marín et al. (2020) highlight the role of universities in molding graduates who can navigate societal demands innovatively and efficiently. In their view, the design of learning in higher education remains paramount, especially when underpinned by technology-enhanced learning. Digital technology's foray into education is undeniably revolutionary, creating paradigms that transcend traditional spatial and temporal barriers. As highlighted by Sarker et al. (2019), the amalgamation of digital resources, ranging from the internet and mobile devices to analytical software, has democratized access, fostering enriched learning experiences. The shift towards personalizing educational experiences through technology, as noted by Xie et al. (2019), emphasizes the unique individuality of learning trajectories. The rapid strides in information communication technology (ICT) have rendered adaptive and personalized learning a tangible reality.

The terminological landscape that describes the relationship between education and digital technology has been continually evolving over the past decades, revealing much about the field's shifting priorities. Bayne (2014) navigates through this rich tapestry of terms and their historical and geographical context, observing the ebbs and flows in their usage. Initially, terms like 'ICT for learning', 'computer-based learning', and 'online education' gained traction. By the turn of the 21st century, 'learning technology' became the preferred nomenclature, particularly in UK university support units. However, as the first decade progressed, 'e-learning' and its variants overshadowed prior terms. Intriguingly, a discernible shift in the UK was the rising prominence of the term 'technology-enhanced learning'. While this terminology gained momentum in the UK and certain European contexts, its global adoption remained limited. In contrast, terms like 'instructional technology', 'educational technology', and 'e-learning' maintained their dominant stature on the global stage (Bayne, 2014).

The myriad themes that emerge from this review, from student agency to pedagogical design and technological advances, collectively weave a narrative of technology-enhanced learning's transformative potential in mathematics education. Yang et al. (2019) suggested further investigation on technology-enhanced learning in mathematics education in their review

on flipped learning in mathematics education in the context of technology-enhanced learning. This review delves deep into these facets, exploring the current scene as well as future trends and directions.

As education undergoes unprecedented transformation catalyzed by technological advancements, the field of mathematics stands to benefit remarkably from such shifts. The present review critically evaluates the nexus between mathematics and technology-enhanced learning over the last five years by distilling insights papers sourced from the Web of Science.

The research questions of the study are listed below:

1. What is the distribution of studies on technology-enhanced mathematics learning studies by country?
2. What is the distribution of technology-enhanced mathematics learning studies according to the journals?
3. What is the distribution of the samples in technology-enhanced mathematics learning studies?
4. What is the distribution of the samples in technology-enhanced mathematics learning studies according to their size?
5. Which variables were used in studies related to technology-enhanced mathematics learning studies?
6. What research methods are used in technology-enhanced mathematics learning studies?
7. Which technologies were used in technology-enhanced mathematics learning studies?
8. Which learning theories were used in technology-enhanced mathematics learning studies?

2. Method

In this research, content analysis methodology, which is one of the qualitative research methods, is used. In the literature, different definitions of content analysis exist; while Stemler (2001) noted that the previous definition of content analysis is a systematic, replicable, and category-based method, Prasad (2008) drew their definitions from the perspective of communication. According to Prasad (2008), content analysis is a method that determines the presence of certain content included within channels of communication. Due to definitions focused on different perspectives on content analysis, a consensus content analysis needs to be made that can be achieved with durable content. This can be formed with paper-based, audio-visual records or online sources (Prasad, 2008; Stemler, 2001). Thus, it can be argued that content analysis can be used to reach mutual meaning in a group of materials that have a similar or the same purpose, thereby making it an effective tool in our query.

2. 1. Data Collection Process

This study used content analysis to understand the nature of technology-enhanced mathematics learning studies with a group of variables. For this purpose, we examined academic journal articles from the Web of Science (WoS) database between 2017 and 2022. In this search,

we used “Math Education” + “Technology Enhanced Learning”, “Mathematics Education” + “Technology Enhanced Learning”, “Math Education” + “TEL” and “Mathematics Education” + “TEL” combinations on the WoS. With these search combinations, we accessed 89 journal articles.

Researchers reviewed each paper based on elimination criteria, which examined the relations with mathematics, technology enhancement and education. For this purpose, technology-enhanced mathematics learning classification has been developed by researchers based on "The Educational Technology Publication Classification Form" (Goktas et al., 2012). After each researcher finished the examination, classification forms were compared, and disagreements were discussed to reach a consensus. At the end of this process, 23 academic journal articles have been left to content analysis. The list of the journal articles that have been reviewed can be seen in the appendix section.

2.2. Data Analysis

In the data analysis process, a step approach, which has been suggested by Prasad (2008), was followed. In this process, Nvivo qualitative analysis software was used. For the first step, research questions were determined, and then sample selection criteria were settled. Based on the research question and the sample selection criteria, classification categories were chosen, which are outlined and discussed below. This step was followed by coding and thematic analysis of the results, testing, and intercoder discussions resulting in the findings below, providing a summary of the results and analysed data.

3. Findings and Discussion

This study analysed studies on technology-enhanced mathematics learning studies between 2017 and 2022. For this purpose, Web of Science indexed journals reviewed with the related papers on technology-enhanced mathematics education studies. In total, 23 papers have been accessed by researchers in the context of this research.

3. 1. Distribution of Studies by Countries and Journals

From the 23 papers selected, a significant number of studies were conducted in Europe and Asia, with only a few originating from the Middle East and Central Asia and none from the USA or South America. Although, in total 23 studies were reviewed, some studies have more than one author from different countries or even regions. Therefore, while the number of reviewed papers was 23, the total number of authors was 32.

Table 1 below demonstrates the distribution of the studies' countries and regions, where it is taken into account that some were published with international collaboration with multiple countries involved. Most studies n=15 (65.2%) were conducted in Europe a breakdown of countries can be seen in Table 1. The topic also received much attention in the Southeast Asian region, with n=9 (39.1%) studies relevant, while n=6 (26.1%) in the Middle East and Central Asia, with much focus from Israel (5 studies), and one in both North America and Africa (4.3%). These results show similarities with previous research. A review on technology-enhanced learning in higher education has been made by Marín, de Benito, and Darder (2020). According to their results, Europe was the leading continent of technology-enhanced learning studies in higher education between 2002 and 2020 (Marín et al., 2020). In another mathematic-related study, Trinh Thi Phuong et al. (2022) made a bibliometric analysis of ICT in Mathematics

education Scopus-indexed papers between 1999 and 2020. Their study showed that European countries conducted the most research on this area. This result corresponded to our findings, with a further similarity in that European countries were followed by Asian countries (Trinh Thi Phuong et al., 2022).

Table 1.

Distribution of Papers per Country and Region

Region	Country	Number of Studies	Number of Studies
Europe	Austria	1	
	Belgium	2	
	Finland	1	
	UK	1	
	Portugal	2	
	Germany	1	15
	Greece	1	
	Italy	2	
	Spain	1	
	Ireland	2	
	Poland	1	
Southeast Asia	Taiwan	3	
	Thailand	1	
	Malaysia	1	9
	China	1	
	Hong Kong	3	
Middle East and Central Asia	Israel	5	6
	Kazakhstan	1	
Africa	South Africa	1	1
North America	Canada	1	1
Total	20	32	32

When considering the Journals used for publishing, Table 2 displays a detailed list of target journals and paper numbers, together with the main theme of the journals. Most target journals (n=11) focused on Technology and Education (n=12) papers were included from these journals. N=3 papers were included from journals focusing on education and STEM as a collective, while n=4 from journals with a main focus on education and one particular STEM, eg science, and mathematics. Finally, there were 2 papers included from journals focusing mainly on mathematics, and one from each: assessments and contemporary education.

Further examining the impact factors of these journals in 2023, there is one in the excellent category, while 10 in the good category, with the remaining 9 average, noting that over half (n=12 or 52.2%) papers included within the current study are from high impact journals in the recent year.

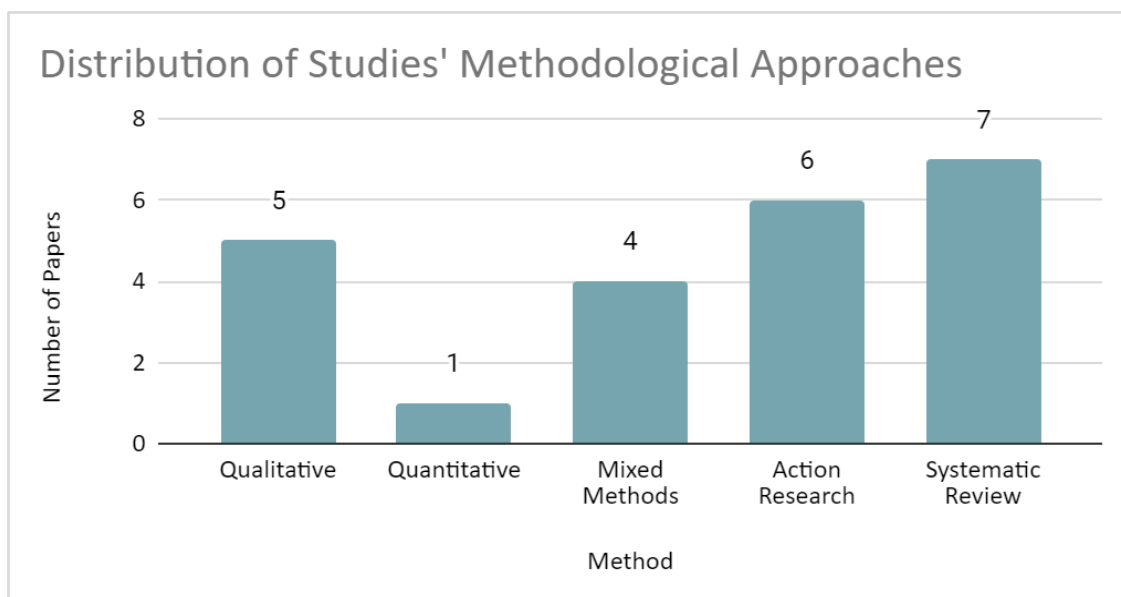
Table 2.*Distribution of Papers according to Journals and Themes*

Journals	2023 Journal Impact Score	Number of Studies	Journal Themes	Number of Studies
Contemporary Educational Psychology	6.922	1		
Journal of Educational Computing Research	4.345	1		
Computers & Education	11.182	1		
Education and Information Technologies	3.666	1		
Interactive Learning Environments	4.965	2		
Educational Technology Research and Development	5.58	1	Education and Technology	12
International Journal of Child-Computer Interaction	1.033	1		
Multimodal Technologies and Interaction	3.17	1		
International Journal of Emerging Technologies in Learning	3.27	1		
Informatics in Education	0.956	1		
Journal of Research on Technology in Education	3.281	1		
International Journal of Mathematical Education in Science and Technology	1.33	2	Education and STEM	3
International Journal of STEM Education	5.789	1		
The International Journal for Technology in Mathematics Education	2.051	2	Education and Mathematics	3
ZDM Mathematics Education	2.481	1		
Cypriot Journal of Educational Sciences	1.08	1	Education and Science	1
The Journal of Mathematical Behavior	0.948	1	Mathematics	2
Mathematics	2.592	1		
Frontiers in Education	2.61	1	Contemporary education	1
Assessment & Evaluation in Higher Education	4.44	1	Assessments	1
Total		23	7	23

These results show a distinction from the previous results in this research topic. Bray and Tangney's (2017) study shows that in terms of academic journals, previous studies were frequently published in mathematics and mathematics education journals. Also, it can be seen that education and technology-focused journals were listed as others besides more mathematic-related journals. In addition to those journals, it can be seen that the Mathematics Education congresses were also popular for publishing technology-enhanced mathematics studies (Bray & Tangney, 2017). Therefore, it can be said that, throughout the years, technology-enhanced mathematics education papers have found more place in education and technology-focused journals than before.

3. 2. Research Methods and Data Collection Tools

Figure 1 demonstrates the distribution of the methodological approaches the studies used in this research. Most papers included were systematic reviews with $n=7$ (30.4%), then action research projects ($n=6$ or 26.1%), and finally, qualitative papers ($n=5$, 21.7%). Other studies adopted a mixed method ($n=4$ or 17.4%) or quantitative approach ($n=1$ or 4.3%). A similar result has been found in technology-enhanced learning in higher education review (Marín et al., 2020). Based on their result, for about two decades, reviews were the most common methodological approaches for technology-enhanced learning in higher education, this result was followed by qualitative and mixed-method studies.

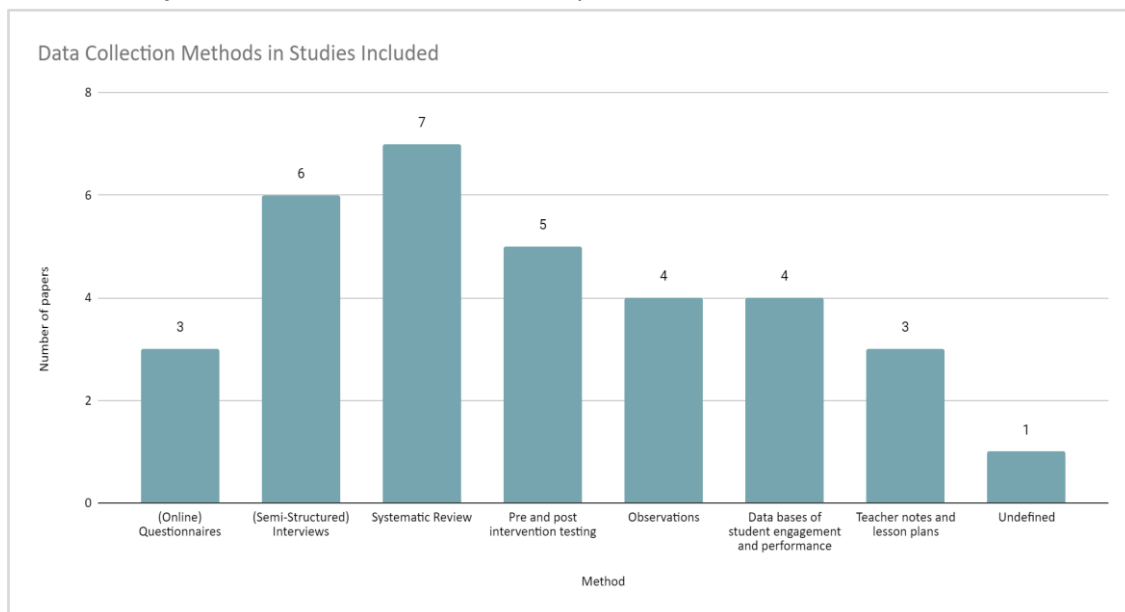
Figure 1.*Distribution of Studies' Methodological Approaches*

Upon closer examination of these methodological approaches, it is essential to consider data collection methods separately and in connection to the methodological approach. As displayed in Figure 2, most studies used more than one methodological approach. For methodological triangulation to gain more accurate and reliable data, thereby enhancing the validity of findings. N=7 papers used systematic reviews, n=6 used interviews (in most cases, this meant semi-structured interviews), and n=5 applied pre- and post-intervention testing of students to assess the effectiveness of interventions, a method often used in action research projects. Other common methods included n=4 observations and analyzing statistical data collected from virtual learning environments monitoring student engagement and performance. N= 3 studies used questionnaires (online or paper) to collect data, as well as teacher notes and lesson plans. Unfortunately, one study seemed ambiguous regarding its data collection, and a method was not specified. Due to the lack of data on this area, this result cannot be discussed with the previous studies. In the future researchers might consider reviewing data collection methods and tools for studies.

Looking at cross-examining the methodological approaches with the data collection method, it is clear that action research projects were more likely to use pre- and post-intervention comparisons, quantitative studies aggregated statistics, while qualitative studies questionnaires and interviews. Systematic reviews used various methods for collecting the papers included within their meta-analysis, most focusing on specific databases between given dates and with specific keywords defined, including "GeoGebra", "Dynamic Geometric Software", "Information Communication", "Augmented Reality," etc.

Figure 2.

Distribution of Data Collection Tools Noted in Papers



3. 3. Sample Sizes, Sample Education Levels, and Sample Selection Methods

The sample sizes in the examined papers were largely variable, from large-scale research involving approximately 1,000 students to small-scale studies focusing on one class in a decided school. Table 3 below displays the various sample sizes by participant type and numbers, with one paper unspecified where data originated from. Some studies used more than one participant group for better triangulation of results to gain a better understanding of the central phenomenon this is accounted for in the table below.

Table 3.

Sample Sizes in Studies by Participant Type

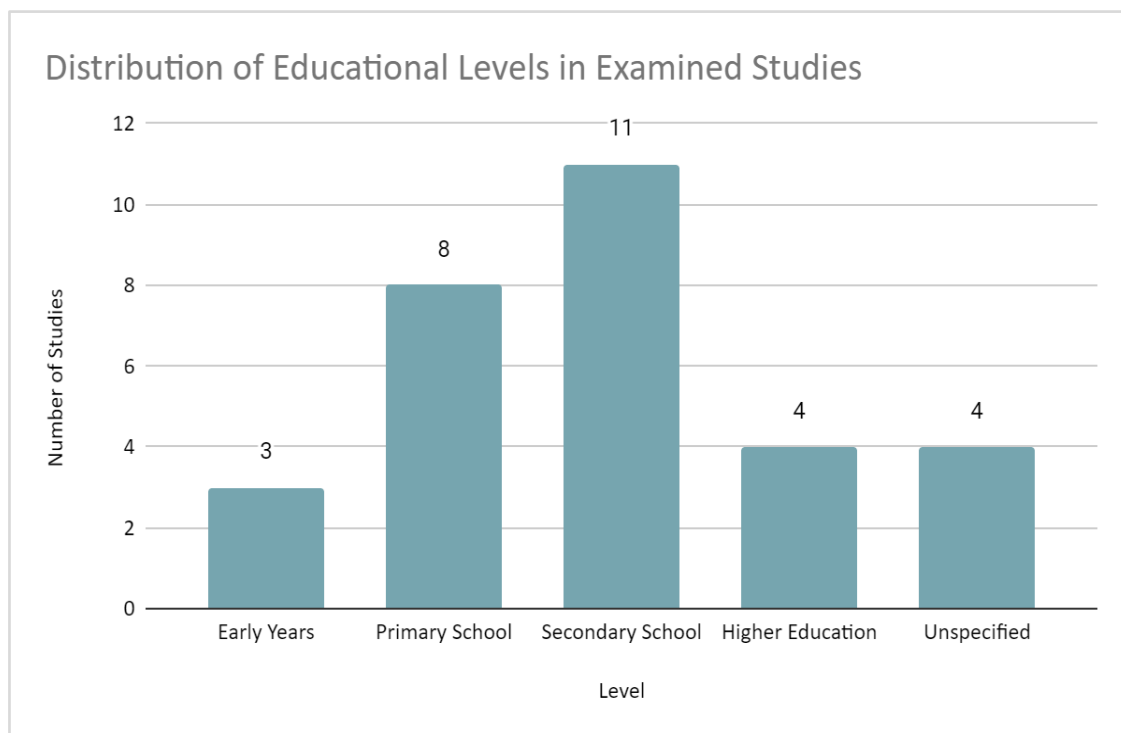
	Systematic Review	Students	Teachers	Institutions	Researchers
	311	1000	120	7	10
	139	289	80	2	
	79	174	18		
	54	130	12		
	17	74	7		
		33	3		
		29			
		23			
		8			
Total	600	1760	240	9	10

Upon closer examination of teachers' and students' educational levels, it is evident that research focused on all academic levels from early years up to higher education. Most studies, n=11, included secondary school level participants, with the second most prevalent population sample originating from primary schools, n=8. A smaller number of studies focused both on the early years and higher education, with some studies not specifying an age group or educational level as the focus of the investigation. Again, some studies were conducted through various age groups and academic levels, which must be accounted for when examining Figure 3 below. This result shows a contrast to the study of Xie et al. (2019) about trends in technology-enhanced personalized learning review. In their study, while the higher education students were the

biggest personalized technology-enhanced learning group, in total, K-12 group students, which covers both elementary and high school students, were the second biggest group with almost half of the number of higher education and above level participants (Xie et al., 2019). However, Li and Ma's (2010) meta-analysis study about the effects of computers on mathematics learning at the K-12 level shows that almost 37 thousand students participated in 85 different studies. This study displays that bigger groups were possible in technology studies in mathematics education as we found a study with 1,000 participants.

Figure 3.

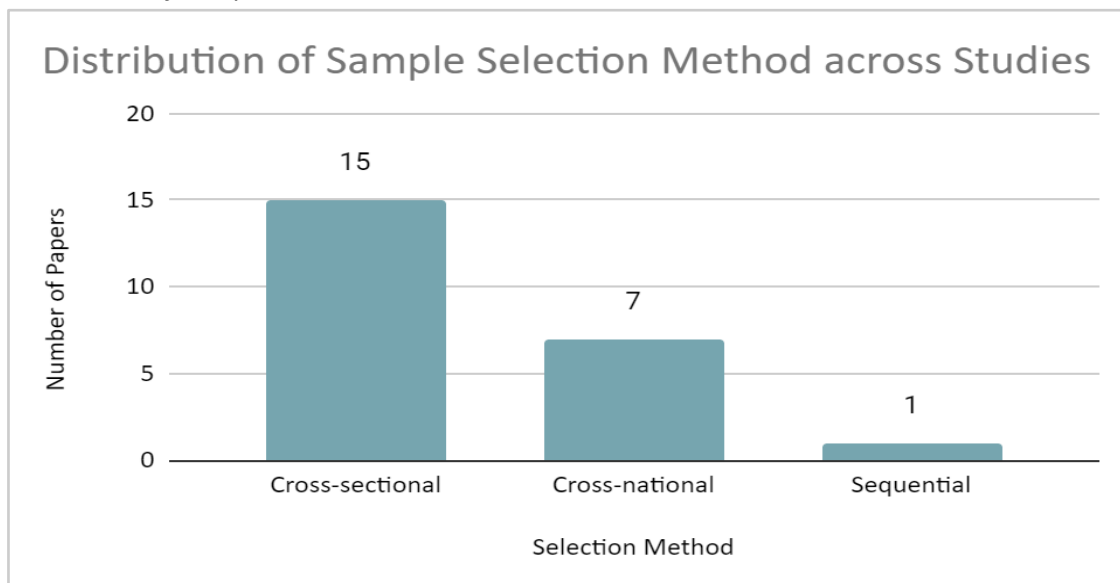
Distribution of Educational Levels in Examined Studies



Most studies included were cross-sectional ($n=22$), looking at the particular samples selected at a specific time, with the action research projects examining them within a short time frame, pre and post-intervention. $N=7$ of the cross-sectional studies were cross-national, these account for the systematic reviews of literature examining a wide range of papers from multiple regions. One study included was sequential, as noted below in Figure 4. In general conclusion, about the samples on technology-enhanced learning studies in mathematics education, participants and their specifications were reviewed in a few studies. This situation makes it hard to explain the relations between the sample groups and study results.

Figure 4.

Distribution of Sample Selection Methods across Studies Included



3. 4. Variable Types Explored in the Studies

Table 4 shows the distribution of the variables studied in technology-enhanced learning in mathematics studies. Among the 19 variables, it was seen that academic Understanding, which refers to the use of technology to understand mathematics better (n=9), was the most used variable group in TEL studies. Academic achievement was the second common variable in this research. Achievement variables (n=7) have been following usefulness (n=6), engagement (n=4), problem-solving (n=3), attitude (n=3) and feedback (n=3). Computational thinking, cognitive load, and anxiety were other variables but less commonly researched ones. In addition to them, motivation, materials and methods were also fewer common variables for technology-enhanced learning in mathematics studies. Although 23 studies were included in this study, the total number of variables in Table 4 is 49 because some studies used more than one variable.

Table 4.

Distribution of variables

Variable	Number of Studies (f)	Percentage (%)
Understand Mathematics Better	9	18.37
Academic Achievement	7	14.29
Usefulness	6	12.24
Engagement	4	8.16
Problem-solving	3	6.12
Attitude	3	6.12
Feedback	3	6.12
Others	14	28.57
Total	49	100

Similar and contrasting results exist in the literature (Borba et al., 2017; Bray & Tangney, 2017). Bray and Tangney (2017) systematically analysed 139 papers about technology use in mathematics education. In their study, understanding the mathematical content and improving the achievement level were leading variables (Bray & Tangney, 2017). Also, in their paper, students' attitude was the third variable which researchers were focused on (Bray & Tangney, 2017). Even though Borba et al., (2017) and Bray and Tangney's (2017) studies were published

in the same year, these studies show differences about the variables, which were investigated in previous studies. According to Borba et al., (2017), previous studies were also focused on the usability and capabilities of the technologies for mathematics education. These differences might be caused by the samples in which each study has been analysed. The difference can also be caused by the trends in studies from the mid-2010s to late 2010s.

3. 5. Learning Theories

Within the realm of technology-enhanced mathematics education studies, many learning theories come to the forefront. Among these theories, constructivism (n=15) stands out as the prevailing cornerstone, supported by its various sub-theories. The significance of constructivism lies in its role in shaping pedagogical strategies for technology-integrated learning environments. The focus on active learner engagement, collaborative learning, and experiential approaches aligns seamlessly with constructivism's principles, resulting in a deeper understanding and long-term retention of mathematical concepts. In the majority of cases, constructivism takes centre stage. However, it is worth noting that behaviourism continues to exert its influence within a singular study. While its utilization is limited, behaviourism's principles of reinforcement and structured learning inform instructional methodologies, contributing to an enhanced understanding of mathematical concepts within this specific context. Collectively, these dynamics enrich the landscape of technology-enhanced mathematics education studies.

These results show similarities with the previous studies. Bray and Tangney (2017) reviewed technology usage in mathematics education between 2013 and 2016. According to their results, in that term, constructivist pedagogy was the most used pedagogical approach in those studies. Like these results, behaviourist pedagogy was the least used pedagogical approach in those studies (Bray & Tangney, 2017). Also, similar results were shown in Svela, Nouri, Viberg and Zhang's (2019) systematic review. In their study, academic articles that used certain technologies between 2010 and 2018 were reviewed systematically. According to their results, constructivist pedagogy was the leading pedagogical practice in their sample (Svela et al., 2019). As a result, it can be said that constructivist pedagogy has been holding its position for years.

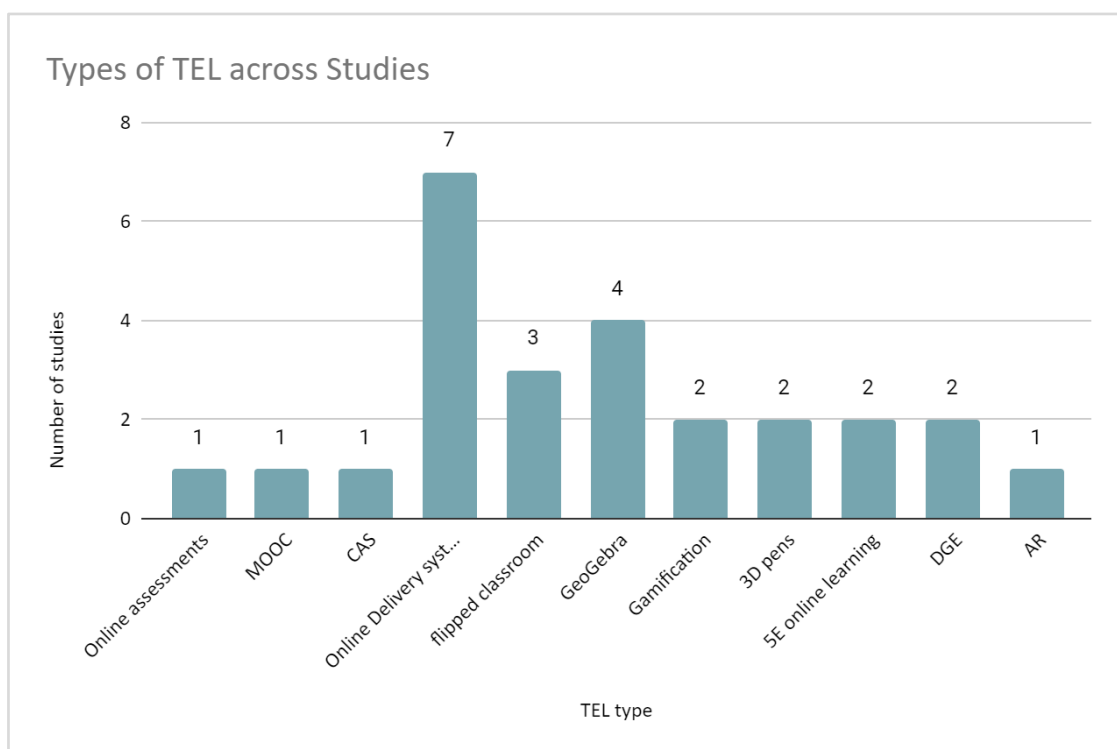
3. 6. Technologies Used in Studies

Figure 5 below displays the various TEL types utilized in the studies considered. Online delivery systems were most commonly used, often combined with a flipped classroom approach (n=3) or with gamification (n=2). Although considered separately, online delivery systems may include using MOOC (massive open online courses) as well as CAS. Another commonly used software included GeoGebra (n=4), often used together with other dynamic geometric environments (DGE, n=2) and 3D pens (n=2), taking a constructivist pedagogic approach to learning. These tools allow students to create and visualize geometric concepts. Thereby facilitating the acquisition of knowledge and understanding. Only one study considered the use of AR in mathematics teaching, with further not specifying a particular type of TEL tool. Finally, n=2 studies considered the 5E online learning environment that utilizes the 5E instructional model: engage, explore, explain, extend, and evaluate. This result has similarities and differences with previous research. Due to the different perspectives, each study categorized and defined technologies differently; therefore, while there are some similarities, some

differences exist. According to Lai and Bower (2019), Mixed Technologies and Mobile Technologies were the leading technology groups in technology-enhanced learning studies between 2009 and 2018. However, mixed technologies could include mobile technologies as well, so mobile technologies could be the leading technological tools in that era. In another study with a similar period, Xie et al. (2019) traditional computers were the most used technology. However, Marín et al. (2020) found out that, for a wider period, which covers from the early 2000s to late 2010s, Web 2.0 technologies, which cover different online delivery tools, were the most common technologies. This result shows that online delivery tools, which were the leading technology in this study, were also trendy for a greater period.

Figure 5.

Types of TEL



3. 7. Results of the Studies Conducted in Technology Enhanced Learning

Conducting thematic analysis using NVivo to gain a better understanding of the results of these studies, 11 central themes were identified, with implications for practice. Overall, the studies do emphasize the benefits of TEL in the teaching and learning of mathematics, but it is important to focus on all aspects, including enjoyment, engagement, cognitive and emotional aspects of learning, feedback quality, as well as teacher training and overall positive impact on learning.

Enjoyment and Student Attitude towards technology-enhanced learning were one of the most prominent themes, with many studies highlighting the positive impact on learning outcomes, and how user enjoyment outweighs the perceived usefulness of tools when it comes to enjoyment. Gamification and Augmented Reality were also highlighted as positive contributors to learning motivation, as well as enhanced performance, especially with factors such as user personalisation of the learning journey. However, some concerns were raised about

the effectiveness of gamification as well as enhancing emotional aspects and personal motivation, thereby addressing not only the Cognitive but also Affective Aspects of Learning. In connection, Learner Empowerment and Active Learning were another key theme, exploring how students can create their knowledge actively using technology in the classroom at their own pace, which led to another key theme, Constructivism in the Classroom. A constructivist pedagogy can enable the development of higher-order skills, and as highlighted by studies, it is a preferred approach, especially when teaching visual aspects such as geometry (as seen in studies utilizing GeoGebra, 3D pens, and DGEs).

A potential Positive Association with online learning environments was found in connection to mathematical learning, however, there are issues with the generalisability of these results to other domains, populations and learning environments, with a particular need to address biases and intrinsic motivations to learn. When exploring students' understanding, motivation, and meeting of learning outcomes, it was found that TEL has an Impact on Achieving Learning Outcomes, as it not only helps realise these goals but also enhances students' problem-solving and reasoning skills. Other Transferable Skills Development was also associated with TEL, such as teamwork, especially when considering immersive technologies and gamification.

Nonetheless, Teacher Knowledge and Training can be problematic when it comes to TEL, As noted by a significant number of studies, the success of any TEL in the classroom largely depends on the knowledge of teachers, which calls for both, a need for constant upskilling of teachers, and the implementation of TEL and related pedagogy in any teacher training programmes. These initial changes could pose issues with staff workload and time management. However, the prospective long-term benefits may have the potential to outweigh these limitations. To further these points, it has also been found that the effectiveness of TEL may also depend on good Quality Feedback provided by teachers and instructors. The COVID-19 pandemic significantly increased the use of TEL around the world, but it has also drawn out systematic issues with the current system, including providing feedback, which needs to be addressed to enable successful TEL in classrooms. A potential approach may be to implement Inquiry-Based Learning and Flipped Classroom learning, where teachers and instructors are given the opportunity for one-to-one or small-group interactions to provide feedback and explore areas where students may need more guidance. These approaches were seen as effective strategies in mathematical learning and teaching, although they need further evaluation to be validated.

4. Conclusion and Suggestions

In this research, the studies about technology-enhanced mathematics learning studies between 2017 and 2022, with the help of various variables are examined, and the current situation is revealed.

The content analysis results show that, throughout the years, technology-enhanced learning studies changed in some aspects, while other study features kept track similar to previous studies. In this context, while the learning theories, variables, which were studies in studies, and methodology-related study features kept a related track with previous studies, technologies were changed parallel to technological developments. However, it has been seen that some of the research features were not studied in previous reviews. One of the important ones is the samples. Unfortunately, technology-enhanced mathematics learning study reviews

did not pay attention to participants and their features. Also, as part of the methodological structure, data collection tools did not catch the attention of researchers who conducted reviews in this area.

In conclusion, it can be said that different technologies have found usage areas in mathematics education for different learners. In the future, to improve the quality of technology-enhanced mathematics education, further reviews can be conducted, particularly with the emergence of artificial intelligence (AI) and intelligent, personalized tutoring. In those reviews, participants, both hardware and software technologies, digitalization of the materials, and meta-analytic results can be researched further, as well as AI and its role in the learning and teaching of mathematics.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Support/Financing Information

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical Approval

The authors declare that their work is not subject to ethics committee approval and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

References

- Bayne, S. (2014). What's the matter with "technology-enhanced learning"? *Learning, Media and Technology*, 40(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.915851>
- Borba, M. C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., & Aguilar, M. S. (2017). Digital Technology in Mathematics Education: Research over the Last Decade. *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*, 221–233. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62597-3_14
- Bray, A., & Tangney, B. (2017). Technology usage in mathematics education research – A systematic review of recent trends. *Computers & Education*, 114, 255–273. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.004>
- Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G., & Reisoglu, I. (2012). Educational Technology Research Trends in Turkey: A Content Analysis of the 2000-2009 Decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 191–199. <https://eric.ed.gov/?id=EJ978439>
- Lai, J. W. M., & Bower, M. (2019). Evaluation of technology use in education: Findings from a critical analysis of systematic literature reviews. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12412>
- Li, Q., & Ma, X. (2010). A Meta-analysis of the Effects of Computer Technology on School Students' Mathematics Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215–243. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8>
- Marín, V. I., de Benito, B., & Darder, A. (2020). Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: a Systematic Literature Review. *Interaction Design and Architecture(S)*, 45, 15–49. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001>
- Prasad, D. B. (2008). Content analysis: A method of Social Science Research. In D. K.L. Das & V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods for social work* (pp. 174–193). New Delhi: Rawat Publications. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1748.1448>
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M., & Li, D. (2019). Leveraging Digital Technology for Better Learning and Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453–461. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.7.1246>
- Schweighofer, P., & Ebner, M. (2015). Aspects to Be Considered when Implementing Technology-Enhanced Learning Approaches: A Literature Review. *Future Internet*, 7(4), 26–49. <https://doi.org/10.3390/fi7010026>
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1). <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C.-C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>

Appendix

- Acosta-Gonzaga, E., & Walet, N. R. (2017). The role of attitudinal factors in mathematical on-line assessments: a study of undergraduate STEM students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 710–726. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1401976>

- Alabdulaziz, M. S. (2021). COVID-19 and the use of digital technology in mathematics education. *Education and Information Technologies*, 26(6). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10602-3>
- Barlovits, S., Caldeira, A., Fesakis, G., Jablonski, S., Koutsomanoli Filippaki, D., Lázaro, C., Ludwig, M., Mammana, M. F., Moura, A., Oehler, D.-X. K., Recio, T., Taranto, E., & Volika, S. (2022). Adaptive, Synchronous, and Mobile Online Education: Developing the ASYMPTOTE Learning Environment. *Mathematics*, 10(10), 1628. <https://doi.org/10.3390/math10101628>
- Bayne, S. (2014). What's the matter with "technology-enhanced learning"? *Learning, Media and Technology*, 40(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.915851>
- Cruz, S., Viseu, F., & Lencastre, J. A. (2022). Project-Based Learning Methodology as a Promoter of Learning Math Concepts: A Scoping Review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.953390>
- Dvir, A., & Tabach, M. (2017). Learning extrema problems using a non-differential approach in a digital dynamic environment: the case of high-track yet low-achievers. *ZDM*, 49(5), 785–798. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0862-8>
- Fabian, K., & Topping, K. J. (2019). Putting "mobile" into mathematics: Results of a randomised controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101783. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101783>
- Hershkovitz, A., Tabach, M., & Cohen, A. (2021). Online Activity and Achievements in Elementary School Mathematics: A Large-Scale Exploration. *Journal of Educational Computing Research*, 073563312110278. <https://doi.org/10.1177/07356331211027822>
- Iqbal, M., Mangina, E., & Campbell, A. (2022). Current Current Challenges and Future Research Directions in Augmented Reality for Education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 6(9), 75. <https://doi.org/10.3390/mti6090075>
- Kadirbayeva, R., Pardala, A., Alimkulova, B., Adylbekova, E., Zhetpisbayeva, G., & Jamankarayeva, M. (2022). Methodology of application of blended learning technology in mathematics education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(4), 1385–1397. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7159>
- Ng, O.-L. (2020). How "tall" is the triangle? Constructionist learning of shape and space with 3D Pens. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(9), 1426–1432. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2020.1844910>
- Ng, O.-L., Shi, L., & Ting, F. (2020). Exploring differences in primary students' geometry learning outcomes in two technology-enhanced environments: dynamic geometry and 3D printing. *International Journal of STEM Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00244-1>
- Ng, O.-L., Liu, M., & Cui, Z. (2021). Students' in-moment challenges and developing maker perspectives during problem-based digital making. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1967817>
- Nygren, E., Blignaut, A. S., Leendertz, V., & Sutinen, E. (2019). Quantitizing Affective Data as Project Evaluation on the Use of a Mathematics Mobile Game and Intelligent Tutoring System. *Informatics in Education*, 18(2), 375–402. <https://doi.org/10.15388/infedu.2019.18>
- Oxman, V., Stupel, M., & Tal, I. (2020). Dynamic Investigation of Area Conservation Properties Using Computer Technology in a Classroom Activity. *The International Journal for*

- Technology in Mathematics Education*, 27(4), 219- 226, (2020). Available at SSRN: <https://cloud.3dissue.com/170388/199108/233436/IJTME-Vol27-4-2020/index.html>
- Ramlee, N., Rosli, M. S., & Saleh, N. S. (2019). Mathematical HOTS Cultivation via Online Learning Environment and 5E Inquiry Model: Cognitive Impact and the Learning Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(24), 140. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i24.12071>
- Schallert, S., Lavicza, Z., & Vandervieren, E. (2020). Merging flipped classroom approaches with the 5E inquiry model: a design heuristic. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2020.1831092>
- Stupel, M., Sigler, A., & Tal, I. (2019). Surprising Geometrical Properties--Their Investigation, Proof and Generalization. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 26(4), 205-213, (2019). Available at SSRN: <https://cloud.3dissue.com/170388/199108/233436/IJTME-Vol26-4-2019/index.html>
- Svela, A., Nouri, J., Viberg, O., & Zhang, L. (2019). A Systematic Review of Tablet Technology in Mathematics Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 13(08), 139. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.10795>
- Swidan, O., & Arzarello, F. (2022). Adaptive instruction in an inquiry-based mathematics and digitally rich classroom – multiple perspectives. *The Journal of Mathematical Behavior*, 66, 100962. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.100962>
- Verbruggen, S., Depaepe, F., & Torbeyns, J. (2021). Effectiveness of educational technology in early mathematics education: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 27, 100220. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100220>
- Yang, Q.-F., Lin, C.-J., & Hwang, G.-J. (2019). Research focuses and findings of flipping mathematics classes: a review of journal publications based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*, 29(6), 905–938. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1637351>
- Yohannes, A., & Chen, H.-L. (2021). GeoGebra in mathematics education: a systematic review of journal articles published from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2016861>
- Zhao, J., Hwang, G.-J., Chang, S.-C., Yang, Q., & Nokkaew, A. (2021). Effects of gamified interactive e-books on students' flipped learning performance, motivation, and meta-cognition tendency in a mathematics course. *Educational Technology Research and Development*, 69(6), 3255–3280. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10053-0>

Correspondence

Assit. Prof. Dr. Çağdaş ERBAŞ
cagdas.eras@erzincan.edu.tr

Panna KARLINGER
pzk@aber.ac.uk

Examination of Songs in Primary and Secondary School Music Textbooks in Terms of Musical Elements (1996-2016)

Burak Ertekin, ORCID ID: 0000-0001-6655-571X

Engin Gürpınar, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-2473-1823

Onur Zahal, İnönü University, ORCID ID: 0000-0003-0702-9159

Abstract

In this research, a general evaluation was made of the music course student workbooks taught in the second stage of primary education, that is, the department described as secondary school, between the 1996-1997 academic year and the 2015-2016 academic year, and the school songs included in the textbooks taught between these years; Their tonal and modal structures, tone diversity, procedural diversity and distribution according to topics have been revealed. During the research process, the literature was scanned. The textbooks taught between the specified years in the second stage of primary education affiliated with the Ministry of National Education were accessed, and the contents of the textbooks were classified according to the situations determined above. According to the results of the research, The highest number of school songs are in the 7th grade textbook, and more than half of the existing songs are tonal ; The majority of this tonal structure is made up of the major tonality and the tone is C (do) major; Almost all of the songs with maqam content consist of simple maqams, from the 1996-1997 program to the 2007-2016 program, the number of school songs in the Hüseyini maqam gradually decreased, while the number of school songs in the Hicaz maqam increased. While the number of songs with correct, simple rhythms decreased, the number and rate of songs with irregular rhythms increased; When we look at the diversity of tonal and maqam structures of the songs, it has been determined that the number of songs with tonal structure decreased significantly from the 1996-1997 program to the 2007-2016 program. There was a remarkable increase in the number and ratio of songs with maqam structure.

Keywords: *Music, Music Education, School Song, Program, Music Program*

Suggested Citation

Ertekin, B., Gürpınar, E., Zahal, O. (2024). Examination of Songs in Primary and Secondary School Music Textbooks in Terms of Musical Elements (1996-2016). *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 234-255. DOI: 10.17679/inuefd.1394525

This article was produced from the master thesis of the first author, which was accepted by Inonu University Institute of Educational Science in June 2018



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 234-255
DOI
10.17679/inuefd.1394525

Article Type
Review Article

Received
22.11.2023

Accepted
27.03.2024

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the research, a general evaluation of the school songs included in the music course student workbooks taught in the 4th and 8th grades of secondary education affiliated with the Ministry of National Education was made between the academic years 1996-1997 and 2015-2016, and the lessons taught between these years were evaluated. Children's songs in the content of his books; tonal structures, tone numbers, modal structure and makam names, procedural diversity, and subject distribution have been determined. The "General Survey" method, one of the research methods, was used in the research. During the research process, the literature was scanned. The textbooks taught in the 2nd stage of primary education affiliated with the Ministry of National Education between the specified years were accessed, and the contents of the textbooks were classified according to the situations determined above. During the classification process, the data was divided into designated subheadings. In the findings of the research, The highest number of school songs in terms of quantity is in the 7th grade textbook, more than half of the songs in its content are tonal, and the majority of this tonal structure is made up of C major tonality; school songs with a maqam structure are simple in structure and have a maqam in the Huseyni maqam; When we look at the procedural structure of school songs, it is seen that 4/4 procedural measures are mainly used, but when compared in terms of the revised music programs between the 1996-1997 academic year and the 2007-2016 academic year; It is seen that there is a significant decrease in the number and diversity of school songs with tonal structure in the 4th and 8th grade music course student workbooks, while the number of simple-structured rhythms decreases, the number of irregular-structured rhythms increases, in addition to the decrease in the number of works in the Huseyni maqam existing within the maqam.

Purpose

This research, school songs in the 4th and 8th grade music course student workbooks of the Ministry of National Education between the 1996-1997 and 2015-2016 academic years; tonal and modal structures is aimed to determine the distribution according to procedural structures and subjects.

Method

General Survey Model was used in this research. The study population of this research consists of the music course student workbooks taught in the second level of primary education affiliated to the Ministry of National Education. The sample consists of the music course student workbooks taught between the 4th and 8th grades in the second level of primary education between 1996-1997 academic years and 2015-2016 academic years. The data obtained as a result of the scanning were processed into the database with Excel and SPSS 23 package programs, and the results were created graphs and tables using the Excel program.

Findings

When school songs are examined according to the year variable, it is seen that the most school songs were in 2001, with a rate of 23% (751), while the year with the fewest songs with a rate of 1% (18) was 2007; When we examine school songs in terms of grade, it is found that the highest number of songs are 7th grade with 27% (862); It was observed that the least school song was in the 4th grade with a rate of 12% (380). When examined in terms of the subject variable, it was determined that most works were non-verbal works with a rate of 18% (577). When examined in terms of the meter variable, it was determined that 39% of the school songs (1272) were in 4/4 rhythm, while the number of irregular meter rhythms was low. When school songs are examined in terms of tonality, it is seen that 66% of the tonal works are tonal, 32% are maqam, and 3% are triphonic. It has been determined that more than

half of the school songs are in major tones, with a rate of 66%, and the tone is C major, with a rate of 45%. When school songs are examined in terms of maqam structure, it is seen that 94% of them have a simple structure, while in terms of maqam, they are found to be mostly in the Hüseyni maqam with a rate of 40% (480). When school songs were compared between the 1996-1997 academic years and the 2007-2016 academic years according to the revised music lesson programs, they decreased in number and proportion in the second stage of primary education classes when examined in terms of subject, the works on certain subjects decrease in number, when examined in terms of procedure, the works written in simple structures decrease in number, the works written in irregular meter patterns increase in number, and school songs are noted in changing programs in terms of tonality and number of modes. It is seen that the number of works with C major tone is higher in both programs, the works with simple structures in terms of maqam structure are predominant in both programs, and the school songs in Hüseyni maqam decrease proportionally and numerically. In contrast, the school songs in Hicaz maqam are seen to be decreasing in number. It has been determined that there is an increase in the rate and numerical quantity of songs.

Discussion & Conclusion

In this section, the results obtained from the research findings are presented and discussed with support from the literature. Within the scope of the research, 3241 school songs included in the music course student workbooks taught in the 4th and 8th grades of the Ministry of National Education between the 1996-1997 and 2015-2016 academic years were examined. In Sağır's (2002) study, he analyzed 4493 school songs with repetition and 2551 without repetition, which were used in music education after the declaration of the republic, and Göher (2006) analyzed 1000 Turkish and 1000 Western children's songs in his study. In the research, they were classified according to year, class, subject, meter, structure, tone names, modal structure, and names. Sağır (2002) classified the post-republican years into tens and compared school songs sociologically, while Göher (2006) examined and classified the school songs on different topics such as tessitura and intervals. While Kalaycı (2008) examined the monophonic and polyphonic status of school songs, Aktaş (2008) presented an analysis of different situations, such as the suitability of school songs for children's language development. It was observed that the 3241 school songs examined in the study were predominantly in major tonality. In addition, this situation was found to exist in the studies of Sağır (2002) and Göher (2006). In terms of tone, research shows that school songs are composed in the C major key. When the studies were examined in terms of meter, it was determined that most school songs were composed in 4/4 rhythm. When examined in other studies in terms of modal structure, it was seen that there were school songs with a simple structure, and it was concluded that school songs were composed in the Hüseyni maqam. Considering the subject of the research, the school songs in music course student workbooks, it has been determined that they convey the themes of love for the Homeland, Flag, Family, and Nature to the students. Unlike these studies, Bilgin's (2009) study examined the lyric-melody harmony of school songs with a five-point Likert survey developed for primary school students based on variables such as age, gender, and frequency of internet, TV, and radio usage and with teachers' opinions.

In the research, it was found that between 1996-2006 and 2007-2016, the number of syncopated school songs in the primary school 4th and 8th-grade music course student workbooks affiliated with the Ministry of National Education was less than the number of simple rhythmic works, but it increased in number as the programs changed; There are more major works in tonality than school songs with minor keys; It has been determined that maqam-structured school songs are less in number than tonal works and that there is a remarkable decrease in the diversity of tones and maqams in the primary school music course student workbooks examined within the scope of revised music programs. In addition, it was

determined that there were no theory and maqam series studies required for teaching. In addition, when we look at the class distribution of school songs between the years examined, it is seen that the distribution of school songs between classes is not balanced; the number of school songs without words is very numerous; It was observed that the number of school songs decreased significantly in quantity according to the changing music programs between the years examined.

İlköğretim ve Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Şarkıların Müzikal Ögeler Bakımından İncelenmesi (1996-2016)

Burak Ertekin, ORCID ID: 0000-0001-6655-571X

Engin Gürpınar, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2473-1823

Onur Zahal, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0702-9159

Öz

Bu araştırmada, 1996-1997 eğitim-öğretim yılı ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arası ilköğretim ikinci kademe yani ortaokul olarak nitelendirilen bölümde okutulan müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarının genel bir değerlendirmesi yapılmış olup bu yıllar arasında okutulan ders kitaplarının muhteviyatında bulunan okul şarkılarının; tonal ve makamsal yapıları, ton çeşitliliği, usul çeşitliliği ve konulara göre dağılımları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sürecinde, alan yazın taranmış Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ikinci kademe, belirtilen yıllar arasında okutulan ders kitaplarına ulaşılmış, ders kitaplarının içeriği yukarıda belirlenen durumlara göre tasnif edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul şarkılarının sayısı olarak en fazla 7.sınıf ders kitabında olduğu, mevcut şarkıların yarısından fazlasının tonal yapıda olduğu; bu tonal yapının büyük kısmını da majör tonalitenin oluşturduğu ve ton olarak da C (do) majör tonunda olduğu; makamsal içerikli şarkıların tamamına yakının ise, basit makamlardan meydana geldiği, 1996-1997 programından 2007-2016 programına doğru, hüseyni makamındaki okul şarkıları sayısının gittikçe azalırken, hicaz makamındaki okul şarkılarının sayısının arttığı, şarkıların usullerine bakıldığında ise yine 1996-1997 programından 2007-2016 programına doğru, basit usullü şarkıların adedi azalırken, aksak ritimli usullerin sayısı ve oranında artış olduğu; şarkıların tonal ve makamsal yapılarının çeşitliliğine bakıldığında ise, 1996-1997 programından 2007-2016 programına doğru tonal yapıli şarkıların belirgin olarak azaldığı, makamsal yapıli şarkıların ise, sayısı ve oranlarında dikkate değer bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Okul şarkısı, Program, Müzik Programı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 234-255

DOI
10.17679/inuefd.1394525

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
22.11.2023

Kabul Tarihi
27.03.2024

Önerilen Atıf

Ertekin, B., Gürpınar, E., Zahal, O. (2024). Examination of Songs in Primary and Secondary School Music Textbooks in Terms of Musical Elements (1996-2016). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 234-255. DOI: 10.17679/inuefd.1394525

Bu makale birinci yazarın İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran 2018 tarihinde Kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

İlköğretim ve Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Şarkıların Müzikal Öğeler Bakımından İncelenmesi (1996-2016)

1. Giriş

Lavignac (1939), müziği bir lisan, sanat ve ilim dalı olarak ifade etmiş, bu üç daldan ele alındığında müziğin insan hayatındaki kıymetinin önemi belirgindir. Çocukların istenilmeyen davranışları ilk çocukluk evrelerinde edindiklerini ve müziği de kötü öğrenmelerinin bu evrede olduğunu açıklamıştır. Bowman (2002) ise müzik eğitimini, öğrencilerin müzikal ilerlemelerine etkin bir süreç olarak ifade etmiş, müzik eğitimine tabi olan bir birey müziğin değerini anlama, müzikal yaratım ve müziksel tecrübelerini anlamlı bir yapıya dönüştürme gibi tutumları kazandığı bir süreç olarak açıklar. Diğer taraftan ise Fiske (1999), müzik eğitiminde olan bireyler, çeşitli alanlarda da başarılı olduklarını, bireyin diğer gelişimsel sürecinde olan alanlara almış oldukları müzik eğitiminin faydalı olduğunu açıklamıştır. Standley'in (1996) meta-analiz çalışmasında (n=98), müziğin; çocuklar ve yetişkin bireyler üstünde hem okul hem de okul dışındaki hayatlarındaki öğrenme ve tutum gelişimlerinde çok önemli olduğunu vurgulanırken, Lamont'un (1998) araştırmasında ise okuma ve matematik başarısında müzik eğitiminin önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Müzik eğitimini Uçan (2005, s. 30), "kendi yaşam tecrübesiyle istendik olarak bireye muayenen müziksel tutumları kazandırma" olarak açıklar. Uçan'a göre müzik eğitimi üç ana türe ayrılmıştır.

- Genel Müzik Eğitimi
- Özengen Müzik Eğitimi
- Mesleki Müzik Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi; müzik alanının bütünü, bir kolunu veya dalını, o bütün, kol veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen veya seçmek isteyen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olan ve dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlayan bir türdür. Genel olarak örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Genellikle ilköğretimin son yıllarındaki yönlendirmelere de bağlı olarak ortaöğretimde belirginleşir ve yükseköğretimde kesin biçimini alır (Uçan, 2005, s. 32-33).

1870'de müzik eğitimi İstanbul Musiki Muallim Mektebi'nde başlayıp, 1944'de günümüze Lise adını alarak gelen İdadiler de "gına" ismiyle müzik eğitimi verilmeye başlamıştır. 1924'de O.Zeki Üngör'ün çabası sonucu Ankara'da açılan Musuki Muallim Mektebi, müzik eğitiminde gelişmelerin öncüsü olmuş ve "Türk Beşleri" olarak nitelendirilen N. K. Akses, H. F. Alnar, A. A. Saygun, U. C. Erkin, C. R. Rey, Türk müziğinin evrenselleşmesinde öncü olmuş, batı müziği yapısıyla besteledikleri şarkı ve çok sesli türkülerle "Türk Okul Müziği" repertuarını da kurmaya başlamışlardır. Okul şarkılarına Musa Süreyya, A. Muhtar Ataman, Zeki Üngör, Halil Bedii Yönetken gibi önde gelen besteciler yön vermişlerdir. 1950 yılından sonra Halk müziği ezgileri okul müziğinde yerini almış, 1960'da ise Halk müziği temelli yeni müzik eğitimi benimsenmiştir. Muammer Sun, Yalçın Tura, Saip Egüz, Salih Aydoğan gibi besteciler besteledikleri şarkı, çocuk müzikleri ve kitaplarıyla müzik eğitimi dağarcığına çok sayıda eser kazandırmışlardır (Sağır, 2002).

1.1. Şarkı Formu

Şarkı bireylerin kendini, güfte ve besteyle ifade etme araçlarından biridir. Genelde 2 ile 4 dakika arasında bir zaman diliminde güfte ve beste yapısıyla eserlerin de ana kaynağını ve anlatım özgürlüğünü ifade etme şeklini oluşturur (Yurga, 2005). Şarkı; Öztuna'ya (2000) göre, batı müziğinin form ve yapısı bakımından hemen hemen Türk müziğinin şarkı ve türkü çeşitlerine denk gelen yapı. Söz ile müziğin harmanlandığı, öz ve küçük eser formu, olarak açıklanır.

1.2. Okul Şarkıları

Yönetken'e (1952) göre, "Okul şarkısı, ister özüne mahsus olsun, isterse evrensel bir şarkı veya halk müziği melodisi olsun, çocukların psikolojik ve beğeni duygusuna ithafen olmak zorundadır (Say, 1996). Göher (2006) çocuk şarkılarını müzik sevgisini aktaran ve müzik yeteğini ilerleten, aynı zamanda da topluluk kuralları, ulusal değerleri aktaran, bireysel gelişimine destek veren, oyunlara katılım sağlayan, çocuklara sevinç veren, bireysel ve bireyler arası iletişimi sağlayan, bilhassa da çocukluk evrelerinde bilişsel, lisan gelişimine önemli katkısı olan bir araç olarak açıklar. Byrum, (1993) şarkı yoluyla çocuk duygu ve düşüncelerini anlatabilir. Çocuk şarkıları, eğlenceli olmakla aynı zamanda ileri seviye müzik kabiliyetine sahip çocukların fark edilmesini sağlayabilir. Kendine güven, yaratıcılık gibi maharetleri çocuğa şarkı öğretme yoluyla kazandırılabilir olarak açıklamıştır.

Eğitim müziği alanında kullanılan çocuk şarkıları dörde ayrılır (Sun ve Seyrek, 1998, s. 26-28):

a. Aktarma Şarkılar: Ezgisi yabancı, sözleri Türkçe olan şarkılara "aktarma şarkılar" denir. Aktarma şarkıların ezgileri genellikle (Alman, İngiliz, İtalyan, Fransız vb.) bazı Avrupalı halk toplumların halk müziği ve okul müziği ezgileri arasından alınmaktadır (Sun ve Seyrek (1998, s. 26). Modiri (2012:28) ise "Ezgisi yabancı, sözleri Türkçe olan şarkılardır" diye açıklamıştır.

b. Öykünme Şarkılar: Türk okul müziği bestecilerinin yarattığı, kaynağını başka toplumların müziklerinden alan okul şarkılarına "öykünme şarkılar" denir. Batı müziğinin majör-minör dizileri ve ölçüleri içinde, batılı toplumların estetik anlayışına ve beğenisine özenilerek Türk besteciler tarafından yapılmış fakat yapısıyla ve özülle Türk halkına yabancı olan şarkılardır. (Sun ve Seyrek, 1998, s. 26)

c. Anonim Şarkılar: "Halk Türküleri" deyişi ile ne anlatılmak istendiği bellidir. Halkımızın yüzyıllar boyunca yarattığı, beğenisinin ve zamanın süzgecinden geçirerek yaşattığı, dizileri ölçüleri yapısı-özü-sözü-duyarlığı ve her şeyiyle kendisinin olan türkülerdir. Bölgelere göre "Horon Türküsü", "Zeybek Türküsü", "Halay Türküsü", "Bar Türküsü", "Karşılama Türküsü", çoğu yerde de yalnızca "Türkü" diye anılan sözleri bin bir konuya açılan, Türk halkının, içine kendisini koyduğu yaratmalardır" (Sun ve Seyrek, 1998, s. 27).

d. Türk Okul Şarkıları: Türk bestecilerinin yarattığı, kaynağını halk müziğinden alan şarkılara denir. Türk müziği dizileri ve ölçüleri içinde yapılmış, halkımızın beğenisine uygun, onu geliştirici, yapısını ve özünü halk müziğimizden alan, fakat özentisi ve öykünme olmayan, halka yabancı düşmeyen, özgün yaratmalardır (Sun ve Seyrek, 1998, s. 27).

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, MEB'a bağlı 1996-1997 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arasında ilköğretim 4. ve 8. sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan okul şarkılarını; tonal ve makamsal yapıları; usul yapıları ve konularına göre dağılımını yapıp tasnif etmektir.

Bu araştırma ilköğretim düzeyi 4. ve 8.sınıflar arasındaki okul şarkıları hakkında birçok açıdan bilgi verecek olması bakımından önem teşkil etmektedir. Araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul şarkılarının yıl değişkenine göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının sınıf değişkenine göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının konu değişkenine göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarında kullanılan ölçü birimleri nelerdir ve bu değişkene göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının tonal–makamsal ve üç ses değişkenine göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının majör ve minör tonlara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının ton adlarına göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının makamsal yapılarına göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Okul şarkılarının makam adlarına göre sayısal dağılımı nasıldır?
- 1996-2006 ile 2007-2015 yılları arası okul şarkılarının çapraz tablo ile sınıf, konu, ölçü, tonal-makamsal-üçsesli, majör ve minör, ton adlarına, makamsal yapılarına ve makam adlarına göre sayısal dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Karasar'a (2014) “Genel tarama, nicelik olarak birçok sayıdan var olan bir evrende, evrenin tamamıyla ilgili genel bir kanıya ulaşmak için evrenin bütünü ya da evrenden seçilecek bir grup, örnek ya da örnekleme uygulanan tarama çalışmaları” olarak açıklanabilir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ikinci kademe okutulan müzik dersi öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 1996-1997 eğitim-öğretim yılları ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arasında ilköğretim ikinci kademe 4. ve 8. sınıf arasında okutulan müzik dersi öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bu müzik ders kitapları kaynakçada gösterilmiştir.

2.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırma da veri örnekleme, öğrenci çalışma kitaplarında bulunan okul şarkılarının tasnif edilmesiyle oluşturulmuş, her okul şarkısı alt problemlerde belirlenen konulara göre ayrı

ayrı sınıflandırılarak incelenip yapısal türleri bakımından tasnifi yapılmıştır.

2.4. Veri Analizi

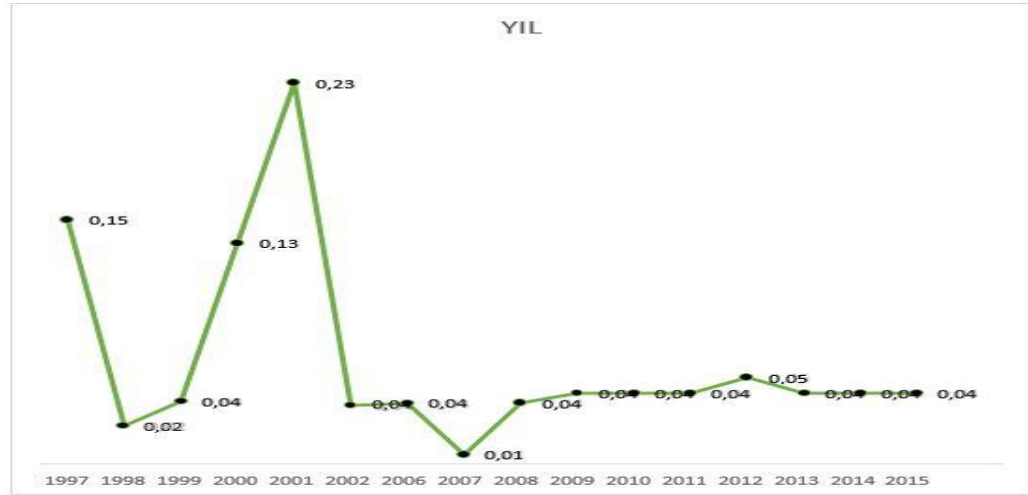
Tarama sonucunda ortaya çıkan veriler, Excel, SPSS 23 paket programıyla veri tabanına işlenmiş, çıkan sonuçlar Excel programı kullanılarak grafik ve tablolar oluşturulmuştur.

3. Bulgular

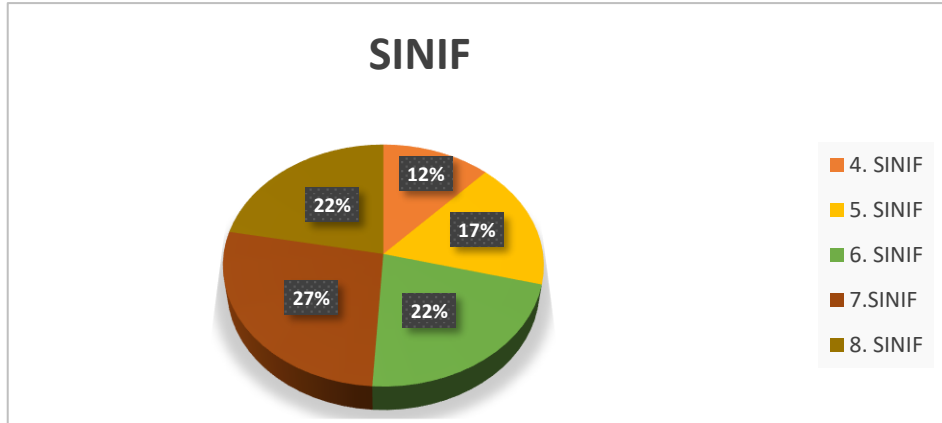
Grafik 1’de yıl değişkenine göre dağılım sunulmuştur.

Grafik 1.

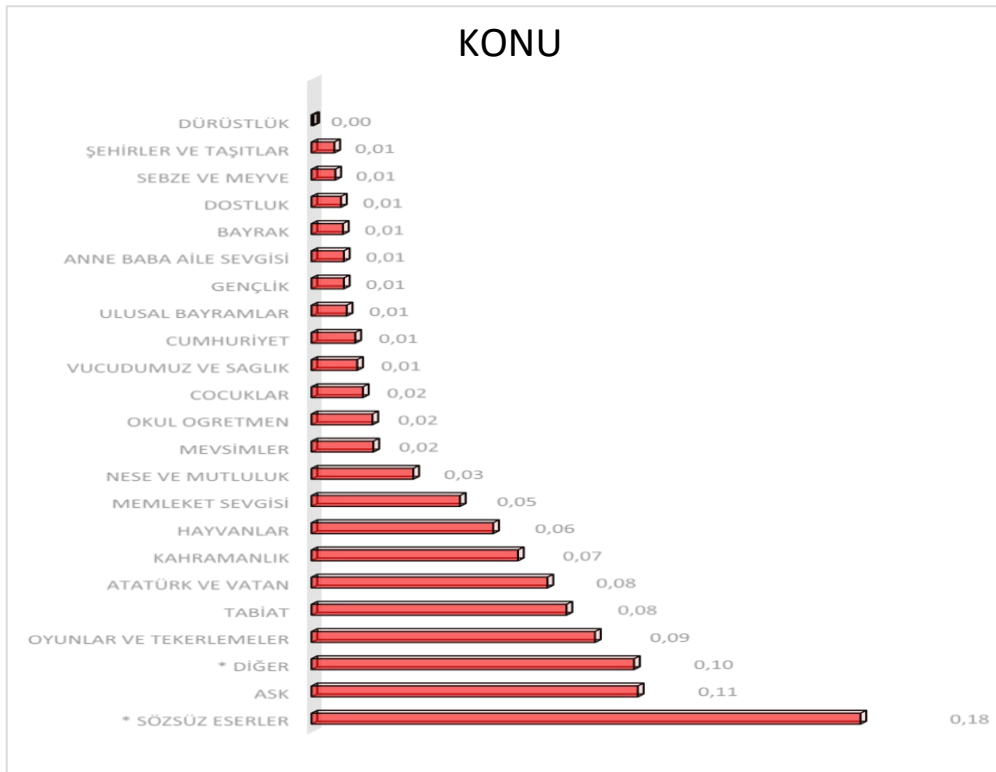
Okul Şarkılarının Yıllarına Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde, okul şarkılarının en fazla bulunduğu yıl %23 oranla (751) 2001 yılı olduğu, %15 oranla (481) 1997 yılı ve % 13 oranla (435) 2000 yılı takip etmektedir. Grafik genel olarak bakıldığında diğer yıllarda sayılar birbirine yakınken %1 (18) oranla en az okul şarkısının bulunduğu yılın 2007 olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar grafikte sunularak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Okul şarkılarının sınıf değişkenine göre dağılım Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2.*Okul Şarkılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Grafik 2'ye bakıldığında, okul şarkılarının % 27 oranla (862) en fazla sınıf 7. Sınıf olduğu görülmüştür. % 22 oranla (727) 8. ve 6. Sınıfların birbirine eşit olduğu, % 17 oranla (545) 5. Sınıfta bulunduğu, %12 oranla (380) en az okul şarkısının 4. Sınıfta olduğu tespit edilmiştir. Grafik 3'te okul şarkılarının konu değişkenine göre dağılımı yer almaktadır.

Grafik 3.*Okul Şarkılarının Konularına Göre Dağılımı**

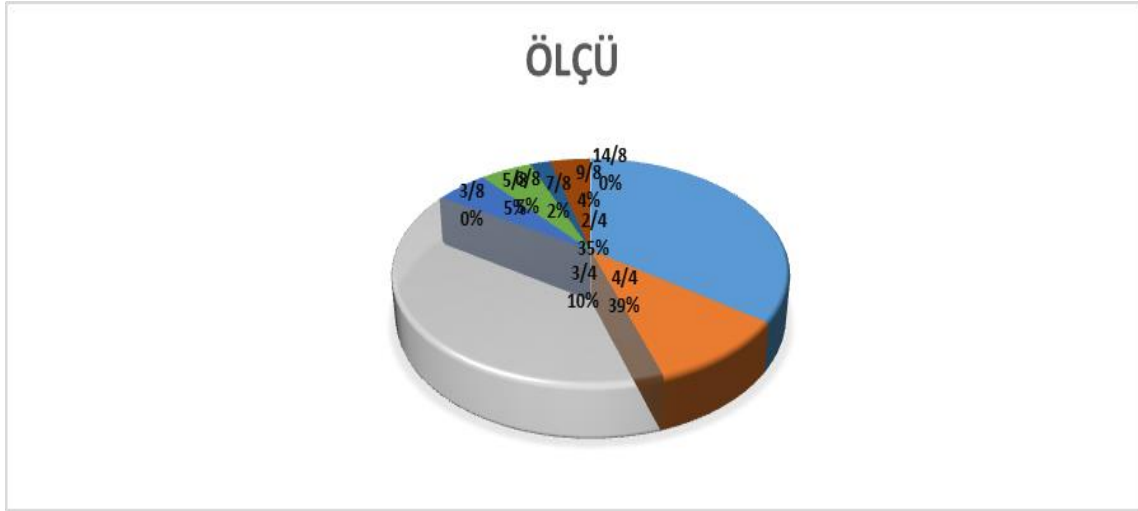
**Sözsüz Eserler: Sözlü olmayan ezgisel okul şarkıdır. Diğer: Sözlü Türkçe olmayan okul şarkıdır.*

Okul Şarkılarında en fazla %18 oranla (577) sözlü olmayan eserlere yer verildiği tespit edilmiştir. %11 oranla (343) Aşk konusu ve %10 oranla (339) diğer konulu kategoriler dağılım göstermiştir. Geriye kalan okul şarkılarının ise birbirine yakın oranla dağılım gösterdiği

saptanmıştır. Ölçü değişkenine göre okul şarkılarının dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Grafik 4.

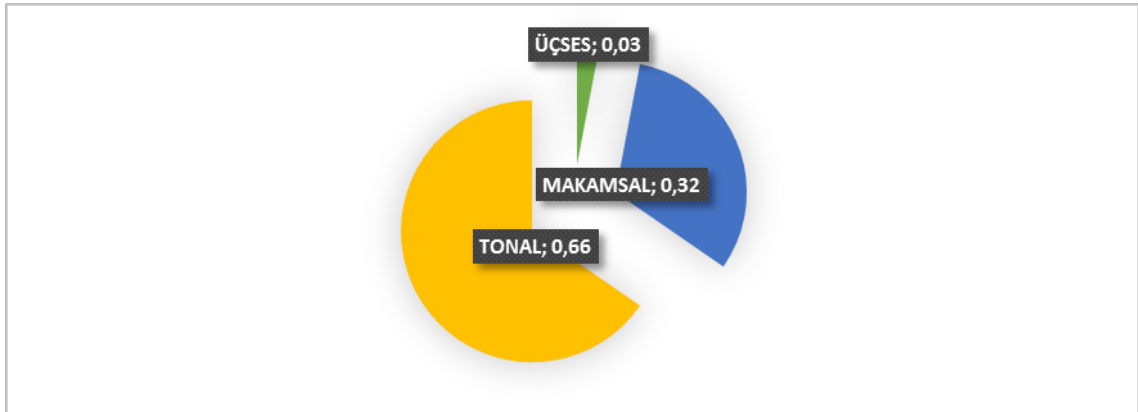
Okul Şarkılarının Ölçü Yapılarına Göre Dağılımı



Grafik 4 incelendiğinde, okul şarkılarının %39 oranla (1272) 4/4'lük ölçüde olduğu, 2. sırada 2/4'lük ölçü, 3.sırada ise 3/4'lük ölçünün kullanıldığı görülmektedir. Aksak ölçülü şarkılarının ise düşük bir seviyede kaldığı tespit edilmiştir. Grafik 5'te okul şarkılarının tonal-makamsal ve üç ses olma durumlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Grafik 5.

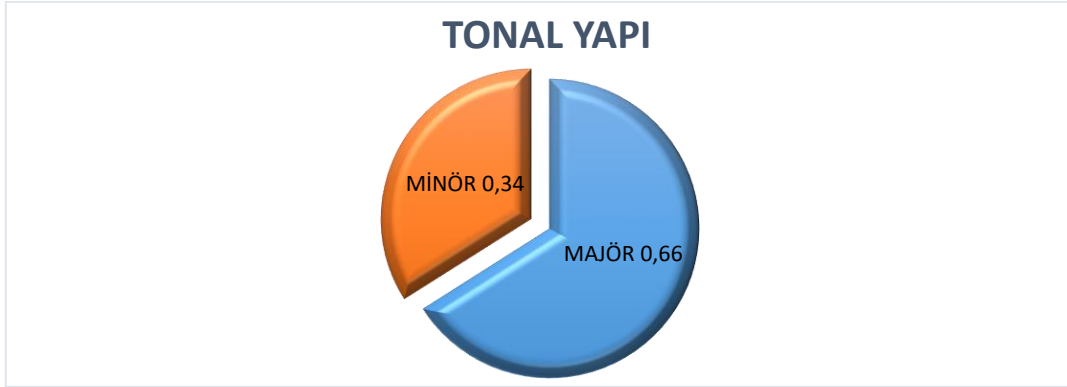
Okul Şarkılarının Tonal-Makamsal ve Üç Ses Olma Durumlarına Göre Dağılımı



Grafik 5'e bakıldığında, okul şarkılarının %66 oranla (2314) tonal yapılı, %32 oranla (1022) Makamsal ve %3 oranla (85) Üç sestem olduğu görülmektedir. Okul şarkılarının majör-minör tonlara göre dağılımı Grafik 6'da verilmiştir.

Grafik 6.

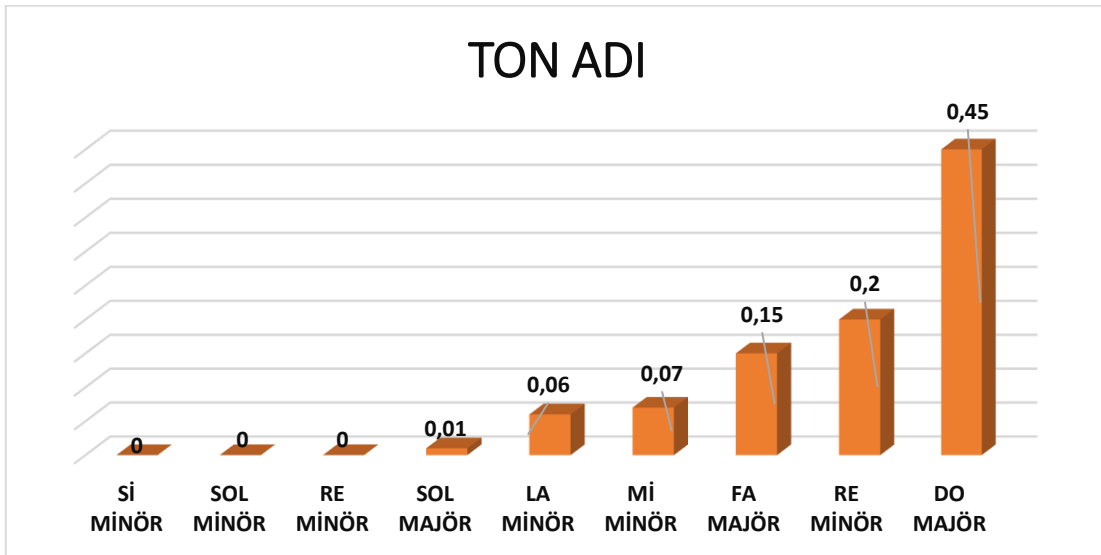
Okul Şarkılarının Tonal Yapılarına Göre Dağılımı



Okul şarkılarının %66 oranla (1415) Majör olduğu, %34 oranla (719) Minör tonda olduğu tespit edilmiştir. Grafik 7'de okul şarkılarının ton adlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 7.

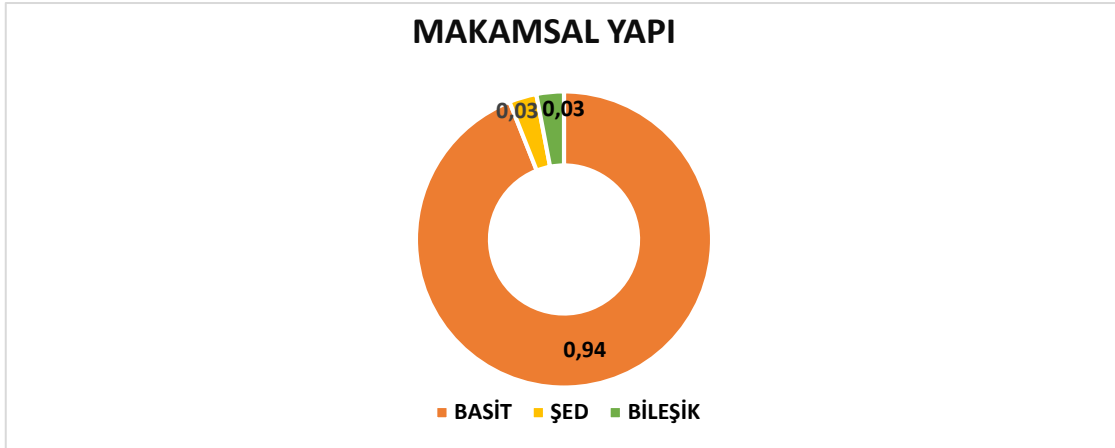
Okul Şarkılarının Ton Adlarına Göre Dağılımı



Grafik 7 incelendiğinde, okul şarkılarının, %45 oranla (958) Do Majör tonunda, akabinde ise Re Minör ve Fa Majör tonlarında dağılımı görülüyorken, geriye kalan okul şarkılar diğer tonlarda oransal olarak dağılmıştır. En az oransal değerler ise Re Majör, Si Minör ve Sol Minör tonlarında görülmektedir. Makam yapılarına ilişkin okul şarkıları dağılımı Grafik 8'de yer almaktadır.

Grafik 8.

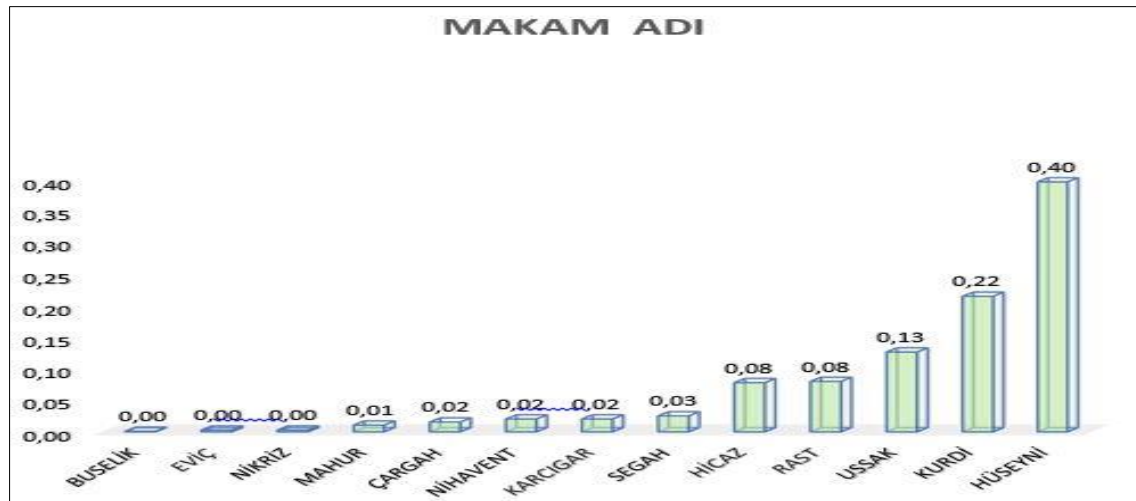
Okul Şarkılarının Makam Yapılarına Göre Dağılımı



Grafik 8'e bakıldığında, okul şarkılarının %94 oranla (959) Basit yapıda olduğu, geriye kalan okul şarkılarının ise eşit oranlarda Şed ve Bileşik yapıları olduğu belirlenmiştir. Bu okul şarkılarının hangi makamlarda olduğu ise Grafik 9'da verilmiştir.

Grafik 9.

Okul Şarkılarının Makam Adlarına Göre Dağılımı



Grafik 9 incelendiğinde, okul şarkılarının %40 oranla (408) en çok Hüseyinî makamının kullanıldığı, 2.sırada Kürdî, 3.sırada ise Uşşak makamlarının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca okul şarkılarında en az Mahur, Nikriz, Eviç ve Bûselik makamlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 1'de, 1996-2006 ve 2007-2015 yılları arasındaki okul şarkılarının sınıflara göre dağılımı çapraz tablo ile sunulmuştur.

Tablo 1.*1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Sınıf Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
4. Sınıf	201	11,0	163	12,9
5. Sınıf	369	18,6	176	14,0
6. Sınıf	431	21,8	296	23,5
7. Sınıf	544	27,5	318	25,2
8. Sınıf	419	21,2	308	24,4
Toplam	1980	100,0	1261	100,0

Okul şarkılarının değişen müzik programıyla 1996-2006 ile 2007-2015 yılları arasında oransal değişimleri en fazla 5. sınıfta olduğu görülmektedir. Diğer sınıflar arası oran değişimlerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. 1996-2006 ve 2007-2015 yılları arasındaki okul şarkılarının, konularına göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.*1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Konularına Göre Dağılımı*

Konu	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
Atatürk ve Vatan	150	7,6	91	7,2
Kahramanlık	90	4,5	71	5,6
Bayrak	25	1,3	8	0,6
Memleket Sevgisi	54	2,7	22	1,7
Toplam	319	16,1	192	15,1

Tablo 2 incelendiğinde, okul şarkılarının 1996-2006 programında Atatürk ve Vatan konulu şarkılar %7,6 (150) orana sahipken, 2007-2015 programında %7,2 orana (91) sahip olduğu belirlenmiştir. Tablo genel olarak incelendiğinde iki program arasında konuların genelinde oransal düşüş olduğu belirgin olarak görülmektedir. Tablo 3'te, 1996-2006 ve 2007-2015 yılları arasındaki okul şarkılarının ölçü birimlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3.

1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Ölçü Birimlerine Göre Dağılımı

Ölçü	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
2/4	703	35,5	425	33,7
3/4	210	10,6	110	8,7
4/4	814	41,1	458	36,3
5/8	67	3,4	79	6,3
6/8	84	4,2	64	5,1
7/8	31	1,6	35	2,8
9/8	55	2,8	84	6,7
Toplam	1964	99,2	1255	99,6

Tablo 3'e bakıldığında, okul şarkılarının 1996-2006 programında %41,1 oranla (814) 4/4 ölçü ağırlıkta olduğu, akabinde ise 2/4 ve 3/4 ölçülü şarkıların olduğu görülmekteyken, 2007-2015 programında ise 4/4'lük, 2/4'lük ve 3/4'lük ölçü oranında azalmanın olduğu, aksak ölçülü %6,7 oranlı (84) 9/8'lik ölçü ve diğer aksak ölçülerin oransal olarak arttığı tespit edilmiştir. Tablo 13'te 1996-2006 ve 2007-2015 yılları arasındaki okul şarkılarının tonal-makamsal ve üç ses olma durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.

1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Tonal-Makamsal-Üç Sese Dağılımı

Yapı	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
Tonal	1351	68,2	713	62,1
Makamsal	598	30,2	424	33,6
Üç Ses	31	1,6	54	4,3
Toplam	1980	100	1261	100

Tablo 4'e bakıldığında, okul şarkılarının 1996-2006 programında %68,2 oranlı(1351) Tonal yapının ağırlıkta olduğu, akabinde ise Makamsal ve Üç sestem olduğu görülmekteyken, 2007-2015 programında ise oransal olarak azalmanın olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 5'te, 1996-2006 ve 2007-2015 yıllarına göre okul şarkılarının majör-minör dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5.

1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Majör ve Minör Dağılımı

Tonal Yapı	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
Majör	878	44,3	537	43,7
Minör	473	23,9	246	19,5
Toplam	1351	68,2	783	62,1

Tablo 5 incelendiğinde, okul şarkılarının 1996-2006 programında %44,3 oranla (878) Majör tonlu, %23,9 oranla (473) Minör tonlu olduğu saptanmıştır. 2007-2015 programında ise Majör ve Minör tonlu şarkıların oransal yapısında belirgin olarak değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Tablo 6'da, 1996-2006 ve 2007-2015 yıllarına göre okul şarkılarının ton adlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 6.

1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Ton Adlarına Göre Dağılımı

Ton Adı	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
Do Majör	602	30,4	356	28,2
La Minör	99	5,0	27	2,1
Fa Majör	197	9,9	131	10,4
Re Minör	297	15,0	137	10,9
Sol Majör	76	3,8	42	3,3
Toplam	1345	67,8	767	60,8

Tablo 6'da okul şarkılarının 1996-2006 müzik programında %30,4 oranlı (602) Do Majör tonu, devamında ise Re Minör ve Fa majör tonları olduğu görülmüş, 2007-2015 müzik programında ise aynı durumun var olduğu tespit edilmiştir. 1996-2006 ve 2007-2015 yıllarına göre okul şarkılarının makamsal yapılarına göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Makam Yapılarına Göre Dağılımı

Makam Yapısı	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
Basit	572	28,9	387	30,7
Şed	14	0,7	18	1,4
Bileşik	12	0,6	20	1,6
Toplam	598	30,2	425	33,7

Tablo 7 incelendiğinde, okul şarkılarının 1996-2006 müzik programında %28,9 oranlı (572) basit yapılı olduğu görülmüş, Şed ve Bileşik yapılı şarkıların birbirine yakın oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir. 2007-2015 müzik programında ise Basit yapılı şarkıların oranı artarken sayısı azalmış, Şed ve Bileşik yapılı şarkıların oranlarında ise artış olduğu ve sayısının arttığı saptanmıştır. Tablo 8’de, 1996-2006 ve 2007-2015 yıllarına göre okul şarkılarının makam adlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 8.

1996-2006 ile 2007-2015 Yılları Arası Okul Şarkılarının Makam Adlarına Göre Dağılımı

Makam Adı	1996-2006		2007-2015	
	f	%	f	%
Hüseynî	251	12,7	157	12,5
Kürdi	139	7,0	82	6,5
Rast	51	2,6	31	2,5
Hicaz	31	1,6	49	3,9
Karcığar	17	0,9	4	0,3
Toplam	489	24,8	323	25,7

Tablo 8’e bakıldığında, okul şarkılarının 1996-2006 müzik programında %12,7 oranla (251) Hüseyinî makamı okul şarkısının hâkim olduğu tespit edilmiş, akabinde ise Kürdî ve Rast makamı şarkıların olduğu görülmüştür. 2007-2015 müzik programında ise Hüseyinî makamı oransal olarak aynı seviyede kalırken diğer makamların çeşitliliğinde düşüş görülmüş, Hicaz makamında ise oransal ve sayısal olarak artış olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında MEB’a bağlı ilköğretim 4.sınıf ve 8.sınıflarda 1996-1997 ve 2015-2016 öğretim yılları arasında okutulmuş olan müzik dersi öğrenci çalışma kitapları muhteviyatında bulunan 3241 okul şarkısı incelenmiştir. Sağer’in (2002) çalışmasında, cumhuriyetin ilanından sonra müzik eğitiminde kullanılan tekrarlı 4493, tekrarsız olan 2551 okul şarkısını, Göher (2006) ise çalışmasında 1000 Türk ve 1000 Batı çocuk şarkısının analizini yapmıştır. Araştırmada yıl, sınıf, konu, ölçü, yapı, ton adları, makamsal yapı ve adlarına göre tasnifi yapılmıştır. Sağer (2002), cumhuriyet sonrası yılları onlu olarak tasnifleyip, okul şarkılarını sosyolojik olarak karşılaştırmış, Göher (2006) ise inceleyip tasniflediği okul şarkılarını tessitura, aralıklar gibi farklı konularda da ele alıp incelemiştir. Kalaycı (2008)’de okul şarkılarının tek sesli, çoksesli durumunu incelerken, Aktaş (2008) ise okul şarkılarının çocukların dil gelişimine uygunluğu gibi farklı durumların analizini sunmuştur. Araştırmada incelenen 3241 okul şarkısının majör tonalite ağırlıklı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Sağer (2002) ve Göher (2006)’inde çalışmalarında bu durumun var olduğu tespit edilmiştir. Ton olaraksa okul şarkılarının araştırmalarda C moajör tonunda bestelendiği tespit edilmiştir. Ölçü bakımından çalışmalar incelendiğinde en fazla okul şarkısının 4/4 usulde bestelendiği tespit edilmiştir. Makamsal yapı açısından diğer yapılan çalışmalarda incelendiğinde Basit yapılı okul şarkılarının olduğu görülürken, makam olarak da Hüseyinî makamında okul şarkılarının bestelendiği sonucuna

ulaşmıştır. Araştırmaların konu başlığına bakıldığında müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan okul şarkılarının; Vatan, Bayrak, Aile ve Doğa sevgisi temalı konuları öğrenciye aktardığı tespit edilmiştir. Bu yapılan çalışmalardan farklı olarak Bilgin'in (2009) yılında yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin yaş, cinsiyet gibi durumları ve internet, TV ve Radyo kullanma sıklıklarıyla ilgili değişkenler baz alınarak öğrenciler için geliştirilen beşli likert anketle ve öğretmenlerin görüşleriyle okul şarkıları söz-ezgi uyumu incelenmiştir.

Araştırmada, 1996-2006 ve 2007-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim 4. ve 8. sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarında aksak usullü okul şarkısı sayısının basit usullü eser sayısına göre az olduğu, bununla birlikte programlar değiştikçe sayı olarak arttığı; tonalite yapısında majör eserlerin, minör tonlu okul şarkılarından daha fazla olduğu; makamsal yapıli okul şarkıların tonal eserlere göre sayıca az olduğu ve revizyon yapılan müzik programları kapsamında incelenen ilköğretim müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan tonların ve makamların çeşitliliğinde, dikkat çekici bir oranda düşüşün olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim için gerekli olan teori ve makamsal dizi çalışmalarının olmadığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, okul şarkılarının incelenen yıllar arasında sınıf dağılımına bakıldığında, sınıflar arası okul şarkılarının dağılımının dengeli olmadığı; sözsüz okul şarkısı sayısının sayıca çok fazla olduğu; incelenen yıllar arasında değişen müzik programlarına göre okul şarkılarının nicelik olarak belirgin bir şekilde azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Ders kitaplarında, farklı makam ve usullerde okul şarkılarına daha fazla yer verilmelidir.
- Minör tondaki okul şarkılarının sayısı arttırılarak tonalite dağılımında denge sağlanmalıdır.
- Şarkıların sınıflara göre nicelik bakımından dağılımı, daha dengeli bir biçimde oluşturulmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynakça/References

- Akkaş, S. (2001). *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayınları.
- Akkaş, S. (2001). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayınları.
- Akkaş, S. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayınları.
- Akkaş, S. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayınları.
- Akkaş, S. (2001). *İlköğretim 4. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayınları.
- Aktaş, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Okul Şarkılarının Öğrencilere Uygunluğunun İncelenmesi* (Yayın No. 228574) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgin, A. S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinin Okul Şarkılarına Yönelik Görüşleri* (Yayın No. 249381) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bowman, W. (2002). *The New Handbook Resarch On Music Teaching And Learning: Procekt Of The Music Educatiors National Conference*. Oxford University Press.
- Byrum, L. S. (1993). *The Library Of Children's Song Classics*. A Division Of Music Sales Corporation.
- Çakır, A. (2001). *İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Kitabı*. Öğün Yayınları.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2015). *İlköğretim Müzik 6.Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2015). *İlköğretim Müzik 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2015). *İlköğretim Müzik 8 Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2014). *İlköğretim Müzik 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2014). *İlköğretim Müzik 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2014). *İlköğretim Müzik 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2013). *İlköğretim Müzik 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Saray Matbaacılık.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2013). *İlköğretim Müzik 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Başak Matbaacılık.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2013). *İlköğretim Müzik 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2012). *İlköğretim Müzik 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Korza Yayınları.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2012). *İlköğretim Müzik 7.Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2012). *İlköğretim Müzik 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Çetinel, Z. (2001). *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Küre Yayınları.
- Çetinel, Z. (2002). *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Küre Yayınları.
- Çınar, N. & Çınar, M. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Evren Yayınları.
- Fiske E. B. (Ed.) (1999). *Champions of Change: The Impact of The Arts on Learning*. Arts Education Partnership.

- Göher, F. (2006). *Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi* (Yayın No. 215277) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kalaycıoğlu, Ş. G. (2008). *Türkiye'deki İlköğretim Okullarında Müzik Eğitiminde Kullanılan Okul Şarkılarının, Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Bakımından İncelenmesi* (Yayın No. 240527) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkın, K. (2001). *İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Ders Kitabı*. Elit Yayınevi.
- Karkın, K. (2001). *İlköğretim Müzik Dersi 7. Sınıf Ders Kitabı*. Elit Yayınevi.
- Karkın, K. (2001). *İlköğretim Müzik Dersi 8. Sınıf Ders Kitabı*. Elit Yayınevi.
- Karkın K. ve Yurtoğlu Ö. F. (2006). *İlköğretim 7.Sınıf Ders Kitabı*. Doku Yayınları.
- Keten, N. (2000). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersi Kitabı*. Dörtel Yayınları.
- Keten, N. (2001). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersi Kitabı*. Dörtel Yayınları.
- Koç, Y. (2008). *İlköğretim Müzik Dersi 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Milsan Basım San. Aş.
- Koç, Y. (2009). *İlköğretim Müzik Dersi 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü.
- Koç, Y. (2010). *İlköğretim Müzik Dersi 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşlemleri Müdürlüğü.
- Koç, Y. (2011). *İlköğretim Müzik Dersi 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşlemleri Müdürlüğü.
- Lavignac, A. (1939). *Musiki Terbiyesi*. Çeviri: Abdülhalik Denker. Kanaat Kitabevi.
- Modiri, I.G. (2012). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar*. Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Özdemir, N. (2008). *İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özdemir, N. (2009). *İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Doğan Ofset.
- Özdemir, N. (2010). *İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşlemleri Müdürlüğü.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşlemleri Müdürlüğü.
- Özdemir, N. ve Koç, Y. (2008). *İlköğretim Müzik Dersi 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Evren Yayıncılık ve Basım San. Tic. Aş.
- Özdemir, N. ve Koç, Y. (2009). *İlköğretim Müzik Dersi 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Saray Matbaacılık.
- Özdemir, N. ve Koç, Y. (2010). *İlköğretim Müzik Dersi 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ada Matbaacılık.
- Özdemir, N. ve Koç, Y. (2011). *İlköğretim Müzik Dersi 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ada Matbaacılık.
- Öztuna, Y. (2000). *Türk Mûsikîsi Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Rauscher, F. H., Spychiger, M., Lamont, A., Mills, J., Waters, A. J., & Gruhn, W. (1998). Responses to Katie Overy's Paper, "Can Music Really 'Improve' the Mind?". *Psychology of Music*, 26(2), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0305735698262007>

- Sağır, T. (2002). *Cumhuriyetten Günümüze Okul Şarkıları Üzerine Bir İnceleme* (Yayın No. 113170) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Say, A. (1996). *Müzik Öğretimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saydam, R. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Ders Kitabı*. Sevgi Yayıncılık.
- Saydam, R. (2000). *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Dersi Ders Kitabı*. Sevgi Yayıncılık.
- Saydam, R. (2000). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersi Ders Kitabı*. Ankara: Sevgi Yayıncılık
- Standley J.M. (1996). A Meta-Analysis on the Effects of Music as Reinforcement for Education/Therapy Objectives. *Journal of Research in Music Education*, 44(2). <https://doi.org/10.2307/3345665>
- Sun M. ve Seyrek, H. (1998). *Okul Öncesi Eğitiminde Müzik*. Müzik Eserleri Yayınları.
- Şahin, O. ve Melek, N. (2002). *İlköğretim 5.Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Okyay Yayıncılık.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. Evrensel Müzikeyi.
- Yaşar, N. ve Yücesoy, G. (2007). *İlköğretim Müzik 4.Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Doğan Ofset.
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2008). *İlköğretim Müzik 4. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Saray Matbaacılık.
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2009). *İlköğretim Müzik 4. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Saray Matbaacılık.
- Yaşar, N. ve Yücesoy, G. (2010). *İlköğretim Müzik 4. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Kelebek Matbaacılık.
- Yaşar, N. ve Yücesoy, G. (2011). *İlköğretim Müzik 4. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Kelebek Matbaacılık.
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2008). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Yenigün Matbaacılık.
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2009). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Saray Matbaacılık.
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2010). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Kelebek Matbaacılık.
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2011). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Müzik Çalışma Kitabı*. Kelebek Matbaacılık.
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2015). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2014). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Sistem Ofset.
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2013). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ada Matbaacılık.
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2012). *İlköğretim Müzik 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Korza Yayınları
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, A. B. (2012). *İlköğretim Müzik 5. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Yıldız H. ve Çam, M.(1997). *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayıncılık.
- Yıldız H. ve Çam, M.(1997). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayıncılık.
- Yıldız H. ve Çam, M.(1997). *İlköğretim 6. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Pasifik Yayıncılık.

- Yönetken B. H. (1952). *Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları*. Milli Eğitim Basımevi.
- Yurga, C. (2005). *Dünya Coğrafyasında Uluslararası Sanat Müziği Türleri*. Pegem Yayıncılık.
- Yurtoğlu, Ö. F. (1999). *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Düzgün Yayıncılık.
- Yurtoğlu, Ö. F. (2000). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Düzgün Yayıncılık.
- Yurtoğlu, Ö. F. (2000). *İlköğretim 6. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Düzgün Yayıncılık.
- Yurtoğlu, Ö. F. (1998). *İlköğretim 5. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Düzgün Yayıncılık.
- Yurtoğlu, Ö. F. (1997). *İlköğretim 4. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Düzgün Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Burak Ertekin

brkertekin@gmail.com

Doç. Dr. Engin Gürpınar

Engin.gurpinar@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Onur Zahal

onur.zahal@inonu.edu.tr

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Dil Bilgisine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi

Muhammed Fatih SAYIR, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6347-8760
Bünyamin SARIKAYA, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8393-7127

Öz

Toplumların sosyolojik ve ekonomik açıdan gelişmesi için yetenekli, farklı ve yaratıcı düşünen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özellikleri taşıyan gruplardan biri de üstün yetenekli çocuklardır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler belirlenerek örgün eğitimlerini aksatmayacak şekilde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak ifade edilen eğitim ortamlarında sürdürmektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler akranlarıyla birlikte okullarına devam ederken, okul çıkışı zamanlarda veya hafta sonlarında Bilim ve Sanat Merkezine giderek eğitimlerine devam etmektedirler. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 51 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma karma yöntem ekseninde gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak Er ve Topçuoğlu Ünal (2016) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Dil Bilgisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 25 programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine, cinsiyete, okul türüne ve Bilim ve Sanat Merkezi programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil bilgisi öğrenmenin gerekli olduğunu ve zor olmadığını düşündükleri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe ders kitaplarında verilen dil bilgisi etkinliklerini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar bağlamında bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenci, dil bilgisi, tutum, görüş

Önerilen Atıf

Sayır, M. F. & Sarıkaya, B. (2024). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Dil Bilgisine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 256-277. DOI: 10.17679/inuefd.1313702



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 256-277
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1313702

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
13.06.2023

[Accepted](#)
03.04.2024

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Dilbilgisi kavramı Ediskun (2010: 65) tarafından “dil seslerini, sözcük yapılarını, sözcük köklerini, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilim” olarak tanımlamaktadır. Yıldız’a göre (2010: 277) “dil bilgisi, gösterenin (biçim) gösterilene (anlam) ulaşması sürecindeki kurallar topluluğudur.” Gencan (2001: 28) dillerin doğuşunu, gelişme ve yapılaşma özelliklerini konu alan; dili doğru kullanma yollarını gösteren bilgiler; Ergin (2009: 28) dilin bütün yönleriyle ilgilenen bilgi kolu; Eker (2011: 21) ise öğretim kurumlarının çeşitli basamaklarında, dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, cümle kuruluşlarını, kelime kökenlerini ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilgi dalı olarak belirtmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin diğerlerinden ayrılan ve daha belirgin olan özellikleri vardır. Nitekim alan yazınında yapılan çalışmalarda da (Albert, 1980; Ataman, 2004; Ayvaz, 2015; Baykoç, 2012; Cutts & Moseley, 2001; Çağlar, 2004; Gallagher, 1990; Hacıoğlu & Türk, 2018; Kerr, 1991; Lovecky, 1993; Piechowski, 1991; Yılmaz, 2015) üstün yetenekli çocukların akıcı, esnek ve orijinal düşünen, yeni deneyim ve fikirlere açık olan, merak duyguları gelişmiş, risk almaya istekli ve estetik özelliklere duyarlı, iyi derecede problem çözme ve sorgulama yeteneğine sahip, mükemmeliyetçi, oldukça hassas ve yüksek derecede yaratıcı vb. özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir. Literatür tarandığında üstün yetenekli öğrencilerin dilbilgisine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç bağlamında şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
4. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları öğrenim gördükleri okul türlerine göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
5. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları öğrenim gördükleri BİLSEM Programına göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
6. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisi öğrenmenin gerekliliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisini öğrenme zorluğu ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında verilen dil bilgisi etkinliklerinin yeterliliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırma yönteminde, bir araştırma problemini anlamak için hem nicel hem de nitel yöntemleri tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada toplanır, analiz edilir ve karşılaştırılır (Creswell & Plano Clark, 2011: 5). Araştırmanın katılımcılarını 51 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 25 programı, nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak üstün yetenekli öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi fark etmeksizin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları benzerdir. Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre, devlet okulu ve özel okulda öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları benzer ve orta düzeydedir. Çalışmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM programı fark etmeksizin dil bilgisine yönelik tutumları benzer ve orta düzeydedir. Çalışmanın altıncı alt problemine ilişkin elde edilen bulgular dil bilgisini öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünen öğrenci sayısının çok az olduğunu göstermektedir. Çalışmanın yedinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular üstün yetenekli öğrencilerin yarısından fazlasının dil bilgisini öğrenmenin zor olmadığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmanın sekizinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular üstün yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe ders kitaplarında verilen dil bilgisi etkinliklerini yeterli bulmadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ulaşılan sonuç üstün yetenekli öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğudur. Bu bulgunun önemli olduğu düşünülmektedir. Zira alan yazınında üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının belirlendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Nitekim Özkaya ve Coşkun'a göre (2018: 638) "öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim öğretim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve öğretim programının öğrencilerin ilgi ve başarılarını artıracak şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır." Alan yazınında üstün yetenekli olmayan öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalarda da öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Toptal, 2020; Balcı İyigör, 2021). Bu sonuç üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olabileceğini göstermektedir.

Ulaşılan sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi fark etmeksizin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toptal (2020) üstün yetenekli olmayan öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında sınıf değişkenine göre öğrencilerin tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Determining the Attitudes and Opinions of Gifted Students on Grammar

Muhammed Fatih SAYIR, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-6347-8760

Bünyamin SARIKAYA, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-8393-7127

Abstract

Talented, different, and creative thinking individuals are needed for the sociological and economic development of societies. One of the groups with these characteristics is gifted children. In Türkiye, gifted students continue their formal education in educational environments called the Science and Art Center (SAC). While gifted students go to school with their peers, they continue their education by going to the SAC after school or on weekends. In this study, it is aimed to determine the attitudes and views of gifted students towards grammar. The study group of the research consists of 51 secondary school students from a SAC in Türkiye. The study was carried out on the axis of the mixed method. The "Grammar Attitude Scale Towards Secondary School Students" developed by Er and Topçuoğlu Ünal (2016) was used as quantitative data collection tool. In the collection of qualitative data, the "Semi-Structured Interview Form" developed by the researchers was used. SPSS 25 program was used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data. The results show that the attitudes of gifted students towards grammar do not differ significantly according to grade level, gender, school type, and Science and Art Center program. In addition, it has been determined that the majority of gifted students think that learning grammar is not necessary or difficult and that the majority of students do not find the grammar activities in Turkish textbooks sufficient. In the context of the results obtained in the study, some suggestions were offered.

Keywords: Gifted student, grammar, attitude, opinion



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 256-277

DOI
10.17679/inuefd.1313702

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
13.06.2023

Kabul Tarihi
03.04.2024

Suggested Citation

Sayır, M. F. & Sarıkaya, B. (2024). Determining the Attitudes and Opinions of Gifted Students on Grammar. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 256-277. DOI: 10.17679/inuefd.1313702

Determining the Attitudes and Opinions of Gifted Students on Grammar

1. Introduction

Language is one of the basic elements that distinguishes humans from other living things. All people, from children to adults, from young to old, convey their feelings and thoughts through language. There will certainly not be a single definition of such an important concept. In this context, the concept of language has been defined in different ways by many researchers in the literature. Aksan (2009: 11) defined language as a magical entity that is too sophisticated to be thought of at once and its other qualities appear when viewed from different angles, and some of its secrets are still unsolved today. According to Karahan (2011: 313), language is the concept that constitutes the unique history, folklore, and sociology of a nation. Korkmaz (2010: 67), on the other hand, defined language as a versatile and developed element that enables individuals to convey their feelings and thoughts to others through sound and meaning-valid elements that have become common elements in that society. Grammar is one of the elements that describe the basic structure and function of a language and is related to the concept of language.

The concept of grammar is defined by Ediskun (2010: 65) as the science that examines the sounds, word structures, word roots, and sentence structures of the language and the rules related to them. According to Yıldız (2010: 277), grammar is the collection of rules in the process of reaching the signifier (form) to the signified (meaning). Gencan (2001: 28) defines grammar as the information about the birth of languages, their development and construction features, and showing the ways to use the language correctly. According to Ergin (2009: 28), grammar is the branch of knowledge that deals with all aspects of language. Eker (2011: 21), on the other hand, stated that grammar is a branch of knowledge that examines the sounds of the language, word structures, word meanings, sentence structures, word origins, and rules related to them at various levels of education institutions.

There is a close relationship between grammar and language. According to Wang (2010), who defines grammar as a set of rules necessary for the selection of words and making them meaningful, without grammar language is not exist. According to Hu (2001: 115), grammar is “the sound, structure, and meaning system of the language” and only through grammar, sounds and words can form a meaningful language system (Wang, 2010). Referring to the importance of grammar, Bastone (1994: 35) states that “a language without grammar will be complex.” According to Liu (1999), grammar is the most important concept that decides to understand a language, its vocabulary, text structure, and how that language will be used. The famous linguist Woods (1988) also states that when a person says he understands a language, that person actually understands grammar.

Talented, different, and creative thinking individuals are needed for the sociological and economic development of societies. One of the groups with these characteristics is gifted children. While Gagne (2004: 120) defines giftedness as a situation that is innate and not acquired through education, some researchers (Akarsu, 2001; Ataman, 2004) argue that they are always different from other individuals or children with their extraordinary decisions, approaches, behaviors, and practices.

Gifted individuals have features that differ from others and are more distinctive. Literature argues that (Albert, 1980; Ataman, 2004; Ayvaz, 2015; Baykoç, 2012; Cutts &

Moseley, 2001; Çağlar, 2004; Gallagher, 1990; Hacıoğlu & Türk, 2018; Kerr, 1991; Lovecky, 1999; Parkinson, 1990; Piechowski, 1991; Yılmaz, 2015) gifted children have properties such as fluent, flexible and original thinking, open to new experiences and ideas, developed sense of curiosity, willing to take risks and sensitive to aesthetic features, and have good problem solving and questioning skills, perfectionist, highly sensitive and highly creative, etc. In Turkey, gifted students are determined and they continue their formal education in education environments called Science and Art Center (SAC) (MEB; 2016). While gifted students go to school with their peers, they continue their education by going to the Science and Art Center after school or on weekends. (Özsoy, 2015). These institutions make great contributions to the education of gifted students. One of the biggest advantages of the SAC model is that children are not isolated from their own school and friends. While continuing the education at SAC out of school hours; they have the opportunity to get to know the members of the society mentally, socially, culturally, and emotionally. Gifted children have the opportunity to work and produce with the society. They are brought up as individuals who integrate with the society and are aware of their differences and develop their differences on behalf of humanity (Dönmez, 2004: 74).

The education given in SAC is completed in 5 levels. These stages are; the adaptation period, support period, awareness of individual talents (AIT), development of special talents (DST), and project production period (MEB, 2007: 4). A student who successfully completes a level moves on to the next level and continues his education in this way (Bildiren, 2011: 146-147).

In the literature, there are studies in which gifted students' creativity and creative thinking skills (Akkan, 2010; Bapoğlu, 2010; Chien & Hui, 2010; Hacıoğlu & Türk, 2018; Kanlı, 2017; Koçak & İçmenoğlu, 2012), writing skills (Yaylacık, 2014; Yavuz, 2020), writing attitudes (Sevim, Karabulut & Elkatmış, 2021), creative writing skills (Akça, 2017; Özcan, Konaş & Polat, 2020; Özdemir, 2010; Saluk & Pilav, 2018), attitudes towards Turkish lessons (Okur & Özsoy, 2013), writing and speaking anxiety (Sarıkaya & Bulut, 2022; Sevim, Karabulut & Elkatmış, 2021; Özsoy, 2015), reading anxiety (Sarıkaya, 2019) are discussed.

However, no study has been found in the literature on the determination of the attitudes and views of gifted secondary school students towards grammar. In this respect, the research is original and it is thought that it can make important contributions to the studies on grammar. The main purpose of the research is to determine the attitudes and views of gifted students towards grammar. In the context of this purpose, the research questions of study are as follows:

1. What is the level of gifted students' attitudes towards grammar?
2. Do gifted students' attitudes towards grammar change significantly according to their grade levels?
3. Do gifted students' attitudes towards grammar differ significantly by gender?
4. Do gifted students' attitudes towards grammar change significantly according to the type of school they study in?
5. Do gifted students' attitudes towards grammar change significantly according to the SAC Program they study?

6. What are the opinions of gifted students about the necessity of learning grammar?
7. What are the opinions of gifted students about the difficulty of learning grammar?
8. What are the opinions of gifted students about the sufficiency of grammar activities in Turkish textbooks?

2. Method

In this study, a mixed research method was used. "A mixed methods research design is a procedure for collecting, analyzing, and "mixing" both quantitative and qualitative methods in a single study or a series of studies to understand a research problem" (Creswell & Plano Clark, 2011: 5). In the mixed research method, the researcher collects and analyzes data, combines findings and makes inferences by using both qualitative and quantitative approaches and methods in a study or research program (Tashakkori & Creswell, 2007). The mixed research method is beneficial to the researcher when only one of the quantitative or qualitative methods is not enough to answer the research question and if the research has both qualitative and quantitative data which provides a better understanding of the research problem.

Creswell (2012) stated that mixed research methods have six designs: convergent parallel, explanatory sequential, explanatory sequential, embedded, transformative, and multiphase. In this study, an explanatory sequential design was adopted. In the explanatory design, quantitative data is collected first, and then qualitative data are collected to explain and elaborate the quantitative results (Creswell, 2012).

2.1. Population

Table 1 presents information about gifted students who participated in the study.

Table 1.

Frequency and percentage distribution of participants' demographic information

<i>Variable</i>	<i>Group</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Grade Level	5.grade	13	25,5
	6.grade	14	27,5
	7.grade	13	25,5
	8.grade	11	21,6
Gender	Girl	23	45,1
	Boy	28	54,9
School Type	Public School	31	60,8
	Private school	20	39,2
SAC Program	Individual Abilities Difference	33	64,7
	Affiliation Program (IADAP)		
	Special Abilities	18	35,3
	Development Program (SADP)		

Total	51	100,0
-------	----	-------

As seen in Table 1, the research was conducted with 51 gifted students. While 13 of them (25.5%) are studying in the 5th grade, 14 (27.5%) are in the 6th grade, 13 (25.5%) are in the 7th grade and 11 (21%, 6) are in the 8th grade. 23 (45%) of the students are girls and 28 (54.9%) are boys. Considering the types of schools they attend, 31 (60.8%) students study in public schools and 20 (39.2%) students study in private schools. While 33 (64.7%) of these students are enrolled in SAC's the Individual Abilities Difference Affiliation Program (IADAP), 18 (35.3%) are registered in the Special Abilities Development Program (SADP).

2.2. Data Collection Tools

Two data collection tools were used in the study. "Grammar Attitude Scale Towards Secondary School Students" developed by Er and Topçuoğlu Ünal (2016) was used to collect quantitative data. 48 items prepared by the researchers were submitted to expert opinion. The validity and reliability studies were carried out by applying the 35-item draft scale, which was determined after expert opinions and pre-testing, to 217 secondary school students. After the factor analysis, 4 items with low factor values were eliminated and a 31-item 5-point Likert-type scale was developed. 16 of the items contain positive judgments and 15 of them contain negative judgments. In the internal consistency study conducted to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha Internal Consistency coefficient of the scale was found to be 0.914. The lowest score that can be obtained as a result of the analyses made in the final form of the scale was calculated as 31 and the highest score as 155. A high score indicates high attitudes and a low score indicates low attitudes.

In the collection of qualitative data, the "Semi-Structured Interview Form" developed by the researchers was used. During the preparation of the form, the literature was examined in detail and a question pool was created. After the study of these questions, the questions that were thought to serve the purpose were selected. Thus, the prepared form was shared with 2 Turkish Education (Assoc. Dr.), 1 Assessment and Evaluation (Assoc. Dr.) and 1 Special Education (Ass. Dr.) field experts to receive their opinions and suggestions. In line with the suggestions, the interview form was rearranged and thus the form was finalized by including three questions in line with the purpose of the study.

2.3. Data Analysis

In the context of the main purpose of the research, it is aimed to examine the attitudes and views of gifted students towards grammar. The SPSS-25 program was used in the analysis of quantitative data in the study. Within the scope of the research, frequency (f) and percentage (%) were reported for the findings of the personal information of the participants. Descriptive findings of the scale are presented with Arithmetic Mean (\bar{X}) and Standard Deviation (SD) values. In order to decide on the difference analyses made in the research, the normality of the distributions was examined. For this purpose, the skewness and kurtosis values of the measurements for the dependent variable in the categories of the independent variable were examined. These values obtained in the study generally varied between -2 and +2. These values obtained show that the distributions are normal (Hair et al., 2010). Since the normality of the distributions was ensured, the Independent Sample T-test, one of the

parametric tests, was used to determine the difference between the measurements of the dependent variables of the variables with two categories. In cases where the number of categories is more than two, one-way Analysis of Variance (ANOVA), one of the parametric tests, was used. In statistical tests, the level of significance was taken into account as 0.05.

Content analysis was used in the analysis of qualitative data. The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2016). According to Elo and Kyngas (2008) there are three phases of the content analysis process. The first phase, preparation includes selecting the unit of analysis and making sense of data. The second phase, organizing includes coding, category creation, grouping codes, categorization, and abstraction. The third phase, reporting includes analyzing process and results (Elo & Kyngas, 2008: 110). The qualitative data of this study were analyzed by following these phases.

3. Findings

3.1. Quantitative Findings

3.1.1. Findings Regarding the First Research Question

It was aimed to determine the levels of the attitudes of gifted students towards grammar with the first problem of the study. Findings related to this research question are presented in Table 2.

Table 2.

Descriptive Statistical Findings Regarding the Attitude Levels of Gifted Students towards Grammar

Scale	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS
Overall Scale	51	74,00	120,00	90,75 (2,93)	8,45

As seen in Table 2, the minimum score that gifted students got from the "Attitude Scale Towards Grammar" is 74.00; the maximum score is 120.00 and the mean score is \bar{X} = 90.75 (2.93). The findings show that generally gifted students' attitudes towards grammar are at a moderate level.

3.1.2. Findings Regarding the Second Research Question

It was aimed to determine the attitudes of gifted students towards grammar according to their grade levels with the second research question of the study. Findings related to this research question are presented in Table 3.

Table 3.

The Results of the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Test for the Comparison of Gifted Students' Attitudes towards Grammar According to Their Grade Levels

Scale	Grade Level	N	\bar{X}	sd	F	p
Overall Scale	5.grade	13	94,54	3-47	2,47	0,074
	6.grade	14	86,36			

7.grade	13	92,16
8.grade	11	90,18

As seen in Table 3, the attitude levels of gifted students towards grammar did not show a statistical difference according to their grade levels ($F=2.47$; $p>0.05$). According to the findings, it was concluded that the attitudes of gifted students towards grammar are similar regardless of grade level.

3.1.3. Findings Regarding the Third Research Question

It was aimed to determine whether the attitudes of gifted students towards grammar differ according to their genders with the third research question of the study. Findings related to this research question are presented in Table 4.

Table 4.

Independent-Sample T-Test Results of the Comparison of Gifted Students' Attitudes towards Grammar According to Their Genders

Scale	Gender	N	\bar{X}	t	sd	p
Overall Scale	Girl	23	89,57	-0,90	49	0,372
	Boy	28	91,71			

As seen in Table 4, there was no statistically significant difference in the attitude levels of gifted students towards grammar according to their genders ($t=-0.90$; $p>0.05$). According to the findings, the attitudes of male and female students towards grammar are similar.

3.1.4. Findings Regarding the Fourth Research Question

It is aimed to determine the attitudes of gifted students towards grammar according to the types of schools they study with the fourth research question of the study. Findings related to this research question are presented in Table 5.

Table 5.

Independent-Sample T-Test Results of the Comparison of Gifted Students' Attitudes towards Grammar According to School Types

Scale	School Type	N	\bar{X}	t	sd	p
Overall Scale	Public School	31	90,19	-0,58	49	0,567
	Private school	20	91,60			

As seen in Table 5, there was no statistically significant difference in the attitude levels of gifted students according to the types of schools they study ($t=-0.58$; $p>0.05$). According to the findings, the attitudes of gifted students studying in public and private schools towards grammar are similar and moderate.

3.1.5. Findings Regarding the Fifth Research Question

It was aimed to determine the attitudes of gifted students towards grammar according to the SAC Program they are studying with the fifth research question of the study. Findings related to this research question are presented in Table 6.

Table 6.

Independent-Sample T-Test Results of the Comparison of Gifted Students' Attitude Levels towards Grammar According to the SAC Program They Are Studying

Scale	SAC Program	N	\bar{X}	t	sd	p
Overall Scale	IADAP	33	90,67	-0,09	49	0,930
	SADP	18	90,89			

As seen in Table 6, there is no statistically significant difference in the attitude levels of gifted students towards grammar compared to the SAC program they are studying ($t=-0.09$; $p>0.05$). According to the findings, the attitudes of gifted students towards grammar are similar and moderate, regardless of the SAC program they study.

3.2. Qualitative Findings

3.2.1. Findings Regarding the Sixth Research Question

It was aimed to determine the opinions of gifted students on whether it is necessary to learn grammar with the sixth research question of the study. Findings related to this research question are presented in Table 7.

Table 7.

Opinions of Gifted Students on Whether It Is Necessary to Learn Grammar

No	Codes	f
1	I think it is necessary.	49
2	I think it is not necessary.	2

When Table 7 is examined, it is seen that the majority of gifted students ($f=49$) think that it is necessary to learn grammar. The number of students who think that learning grammar is not necessary is very small ($f=2$).

The reasons for the students who think that it is necessary to learn grammar are given in Table 8.

Table 8.

The Reasons for Gifted Students Who Think It Is Necessary to Learn Grammar

	Codes	f
I think it is necessary.	Asked in exams	25
	The need to learn their mother tongue better	16
	Contributing to expressing themselves correctly / Contributing to communication skills	12
	Contribution to daily life	6
	Contributing to their future professions	3
	Desire to be a successful student	1
	Desire to be a scientist, writer	1
	Contributing to learning a second language/Desire to learn a second language	1
	Contributing to reading skills	1

In Table 8, the reasons for the gifted students who think that it is necessary to learn grammar are presented. According to the gifted students, reasons such as "asked in the exams", "the need to learn their mother tongue better", "contributing to their communication skills", and "contributing to their daily lives" show that it is necessary for them to learn grammar. Some of the opinions of gifted students regarding this question are as follows:

"I think it is necessary. Learning our language in detail is a good thing. Thanks to grammar, we can speak our own language well. But the Turkish language is in danger. Turkish words are converted into foreign words. In short, if the language is not known, it will be forgotten." (S50)

"Yes. Because it appears in almost every exam." (S44)

"I think it is necessary. Grammar is a very important subject for us. Because we learn well through details, and this makes our reading and speaking well." (S13)

"Yes, it is necessary. Because there are a lot of rules in our language and we have to learn these rules. It will contribute to my daily life." (S37)

"Necessary. Because in order to learn the words we have formed in our language properly and correctly. It is necessary for us to do it right in social life and especially in exams." (S23)

The reasons for the gifted students who think that it is not necessary to learn grammar are presented in Table 9.

Table 9.

Reasons for Gifted Students Who Think It Is Not Necessary to Learn Grammar

I think it is not necessary.	Codes	<i>f</i>
	Don't see it as a need	1
	See it as a difficult subject	1

The opinions of gifted students regarding their reasons in Table 9 are as follows:

"I don't think it's necessary. I think what I know is enough. My teacher explains everything. I don't see it as a necessity in my daily life." (S31)

"There is no need to learn. Because when I tried to learn, I had a hard time." (S8)

3.2.2. Findings Regarding the Seventh Research Question

It was aimed to determine the opinions of gifted students about whether it is difficult to learn grammar with the seventh research question of the study. Findings related to this research question are presented in Tables 10, 11, and 12.

Table 10.

Opinions of Gifted Students on Whether Learning Grammar Is Difficult

No	Codes	<i>f</i>
1	I think it is difficult.	22
2	I think it is not difficult.	29

The reasons for the students who think that it is difficult to learn grammar are presented in Table 11.

Table 11.

Reasons for Gifted Students Who Think Grammar Is Difficult to Learn

	Codes	<i>f</i>
	The complexity	17
	Exams contain too many grammar questions	16
	Too many subjects	5
I think it is difficult.	Thinking that subjects are difficult to understand	4
	Quickly forgotten	3
	Teacher factor (Some teachers do not teach grammar well)	2
	Thinking it's boring	2
	Insufficient number of examples	1

When Table 11 is examined, it is seen that the reasons such as “the complexity” and “exams contain too many grammar questions” cause gifted students to have difficulties in learning grammar. Some of the opinions of gifted students are as follows:

“Yes, hard. Because what we learn every year, we forget the next year. Because of this, it is boring to deal with the same subjects every year.” (S36)

“Grammar class is difficult for me. Most of the topics can be really hard to understand.” (S6)

“Yes, it is difficult because there are so many subjects. That is why it is very difficult to know all the subjects.” (T51)

“I think it is difficult to learn grammar. Teachers need to explain the subjects better and explain them in an explanatory language and in a good way. What we do not understand needs to be repeated. The number of samples is also few.” (T45)

The reasons for the students who think that it is not difficult to learn grammar are presented in Table 12.

Table 12.

Reasons for Gifted Students Who Think Grammar Is Not Difficult to Learn

	Codes	f
I think it is not difficult.	Frequent repetition is considered sufficient	19
	The subjects are easy to understand	7
	Liking grammar/having a positive attitude (liking the lesson)	5
	Adequate education in grammar at school	4
	Teacher factor (Some teachers are good at teaching grammar)	4
	Subjects are based on memorizing	2
	More knowledge-based topics	1
	Reinforcement activities	1

When Table 12 is examined, it is seen that gifted students do not have difficulty in learning grammar due to reasons such as “frequent repetition is considered sufficient” and “the subjects are easy to understand”. Some of the opinions of gifted students are as follows:

“No it is not difficult. Because at school, our teachers always teach. I repeat over and over. So I don't think it's difficult.” (S14)

“No, I don't think it's difficult. Because grammar subjects usually require memorization and if we repeat them constantly, it will not be difficult at all. If we make grammar topics very difficult in our own eyes, it becomes even more difficult.” (S38)

“No. I think learning grammar is very impressive and on the contrary, very fun!” (S32)

"I don't think it's difficult. Because it can be solved if we memorize it easily and put it in our minds. It's already a fun topic. If we do not understand at all and repeat the subject and solve a lot of questions, we can settle it in our minds, and if we ask our teacher about the subjects we do not understand, we can solve them easily." (S44)

3.2.3. Findings Regarding the Eighth Research Question

It was aimed to determine the opinions of gifted students about whether they find the grammar activities given in Turkish textbooks sufficient (qualified) with the eighth problem of the study. Findings related to this research question are presented in Table 13.

Table 13.

Opinions of Gifted Students on Whether They Find the Grammar Activities Given in Turkish Textbooks Sufficient (Qualified)

No	Codes	f
1	Sufficient.	17
2	Not sufficient.	34

When Table 13 is examined, it is understood that the majority of gifted students do not find the grammar activities in Turkish textbooks sufficient. The opinions of some students who find the grammar activities in Turkish textbooks sufficient are as follows:

"Yes. Because the activities are catchy, instructive and nice." (S32)

"Yes, enough. There are many activities and they are generally instructive. That's why it's enough" (S36)

"Sufficient. Because we reinforce those activities with other helpful resources. It is sufficient for the teacher to remind the grammar topics in that activity at that moment" (S51)

"I think it's enough. Because they are short and clear!" (S50)

The opinions of some students who find the grammar activities in Turkish textbooks insufficient are as follows:

"I don't think it's enough. Because they do not contribute enough to the reinforcement of the subjects. There should be more." (S27)

"I do not find the activities sufficient. This is because the activities are too few for us to reinforce and their quality is sometimes very poor." (S28)

"No. Because the activities in Turkish textbooks are more dependent on reading texts. This causes grammar activities to be few and insufficient." (S34)

"I think grammar activities are not enough. Because grammar subjects are abstract subjects. Therefore, there should be more and more detailed activities." (S37)

"There are a lot of grammar topics in the exams. But it is given less in the textbooks. That's why I find it insufficient." (S22)

4. Discussion, Conclusion & Recommendations

The first conclusion reached in this study, which aimed to determine the attitudes and views of gifted students towards grammar, is that the attitudes of gifted students towards grammar are at a moderate level. This finding is considered important. Since there is no study in the literature that determines the attitudes of gifted students towards grammar. As a matter of fact, according to Özkaya and Coşkun (2018: 638), “determining students' attitudes towards grammar will enable to eliminate the deficiencies in the education process and to organize the curriculum in a way that will increase the interest and success of the students.” In studies examining the attitudes of non-gifted students towards grammar, it has been determined that students' attitudes towards grammar are at a moderate level (Toptal, 2020; Balcı İyigör, 2021). This result shows that the attitudes of gifted and non-gifted students towards grammar may be at a similar level.

The second result of the study is that the attitudes of gifted students towards grammar do not show a statistical difference according to their grade levels. Accordingly, it was concluded that the attitudes of gifted students towards grammar are similar regardless of grade level. Toptal (2020), in his study examining the attitudes of non-gifted students towards grammar, found that the attitudes of the students differed significantly according to the class variable. Özsoy (2015) determined in a study he conducted on a different subject related to gifted students that the students' levels did not differ significantly according to the grade level variable.

In the study, the attitude levels of gifted students towards grammar did not show a statistical difference according to the gender variable. According to the result, it has been determined that the attitudes of female and male students towards grammar are similar. In a study on gifted students on a different subject, it was concluded that the scores of these students did not differ significantly according to the gender variable (Saluk & Pilav, 2018). In studies that examined the attitudes of non-gifted students towards grammar in the context of gender variable, students' attitudes towards grammar showed significant differences (Toptal, 2020; Balcı İyigör, 2021). In addition, in Kartallıoğlu's (2008) study, a significant difference was found in the level of achievement of students' grammar acquisition according to the gender variable. It is thought that the difference between the related studies and this study in the context of the gender variable is due to the characteristics of the study groups. On the other hand, in the studies conducted by Yılmaz (2012) and Akkaya (2011) examining the effects of various activities on grammar teaching, no significant difference was found according to the gender variable.

Attitude levels of gifted students towards grammar do not show a significant difference according to the type of school they study. It has been concluded that the attitudes of gifted students studying in public and private schools towards grammar are similar and moderate. In studies on various subjects related to gifted students (Okur & Özsoy, 2013; Özsoy, 2015; Sarıkaya, 2019; Sarıkaya & Bulut, 2022), it has been concluded that the average scores of these students do not differ significantly according to the type of school they study. Okur & Özsoy (2013) state that it is an understandable result that gifted students do not have a significant difference in their attitude levels, since they have similar intelligence-ability characteristics even though they study in different types of schools.

Attitude levels of gifted students towards grammar did not show a statistical difference according to the SAC Program they study. According to the findings, regardless of the SAC program (Individual Abilities Difference Affiliation Program-IADAP and Special Abilities Development Program-SADP), gifted students have similar and moderate attitudes towards grammar. In studies on different subjects related to gifted students in the literature, it has been concluded that the average scores of these students do not differ significantly according to the BİLSEM Program they study (Okur & Özsoy, 2013; Özsoy, 2015; Sarıkaya, 2019; Sarıkaya & Bulut, 2022).

In the study, it is determined that the vast majority of gifted students thought it is necessary to learn grammar. According to the gifted students, reasons such as "asked in the exams", "the need to learn their mother tongue better", "contributing to their communication skills", and "contributing to their daily lives" show that it is necessary for them to learn grammar. Especially in our country, the idea that central exams affect the future of students showed itself in the answers to this question. In the study conducted by Ekşi, Kır, and Benzer (2021), the majority of secondary school students believe that it is necessary to learn grammar, and the reason for this is the thought that "it is necessary to learn grammar of their mother tongue". As in this study, very few students think that learning grammar is unnecessary (Ekşi et al. 2021). In addition, in studies conducted with Turkish teachers (Ekinci Çelikpazu, 2015; Hançer & Dilidüzgün, 2021), almost all of the teachers stated that learning grammar is necessary and important.

In the study, it was concluded that most of the gifted students think that learning grammar is not difficult. According to the students, reasons such as "frequent repetition", "easy understanding of the subjects" and "teacher factor" facilitate their learning of grammar. In the study conducted by Bayram (2018), it was stated that the most important factor affecting students' success in grammar is regular repetition. Some of the gifted students also think that learning grammar is difficult. As reasons for this, basic reasons such as "confusing subjects", "exam anxiety", "too many subjects", "forgetting subjects quickly" and "boring" were given. In Bayram's (2018) study, the fact that students find grammar topics boring is one of the factors that negatively affect their success.

The majority of gifted students do not find the grammar activities in Turkish textbooks sufficient. Ekşi et al. (2021), students stated that they found the activities in the textbooks insufficient both in terms of quantity and quality. In his study, Bayram (2018) determined that the factor that most negatively affects students' grammar success is that the grammar activities are not included in the textbooks. In the study conducted by İşcan and Kolukısa (2005), it is stated that many factors are insufficient in the grammar teaching of secondary school students, and Turkish textbooks are at the top of these. Literature argues that not only students but also teachers find the activities in Turkish textbooks insufficient (Arıcı, 2005; Anılan, 2014; Çevik & Güneş, 2017; Salman & Aydın, 2018; Hançer & Dilidüzgün, 2021).

In the context of the results obtained in the study, the following suggestions were made:

- Grammar activities in Turkish textbooks should be reviewed in terms of quality and quantity.

- The academic success of gifted students in grammar can be determined by practice-based studies.

- It should be taught that learning grammar should be acquired as a consciousness, not because of various obligations.

Conflict of Interest Statement

The authors declared no potential conflicts of interest regarding this article's research, authorship and/or publication.

Information on Financial Support

The authors did not receive any financial support for this article's research, authorship, and/or publication.

Statement of Ethics

Ethical permission for this research was taken from The Ethical Committee of Muş Alparslan University dated 05.02.2023 and numbered 83199.

References

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser.
- Akça, H. (2017). Üstün yetenekli çocuklarda yaratıcı yazma eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 377-393. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1688>
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. (Yayın No. 264555) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. (Yayın No. 280652) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents. *Gifted Child Quarterly*, 24, 174-179. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=34a7b3e2867c25c610b26ceefc391e6172c57f1e>
- Anılan, H. (2014). Evaluation of Turkish Grammar Instruction Based on Primary School Teachers' Opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1893-1924. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2096>
- Arıcı, A. (2005) İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31459>
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Edt.), *Birinci Türkiye üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Ayvaz, Ü. (2015). Yaratıcılık ve üstün zekâlılığın birleştirilmesi. Clark, B (Ed.). *Üstün zekâlı olarak büyümek evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (F. Kaya & Ü. Ogurlu, Çev.) içinde (ss. 123-152). Ankara: Nobel.
- Balcı İyigör, D. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayın No. 687161) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayın No. 264502) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bastone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford UP.
- Baykoç, N. (2012). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N.B. Dönmez (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (ss.359-387), Ankara: Eğiten.
- Bayram, B. (2018). The views of the teachers about the factors that affect the success of the students on turkish grammer course. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (4), 233-250. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.04.013>
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Chien, C. Y., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.02.002>
- Creswell, J. W. , & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. London: Pearson.
- Cutts, N. E. & Moseley, N. (2001). *Üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevîm Çev.). İstanbul: Özgür.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâli çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Edt.), *Birinci Türkiye üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss.111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. Available at: <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/272046>
- Dönmez, B. N. (2004). *Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-75.
- Ediskun, H. (2010). *Türk Dil Bilgisi (Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi)*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(15), 333-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekşi, S., Kır N., & Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3119976>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Er, K. & Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40. 343-356. <http://dx.doi.org/10.21764/efd.81809>
- Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım /Yayım /Dağıtım.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147. <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: the public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211. Available at: <https://www.positivedisintegration.com/Gallagher1990.pdf>
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayın Evi.
- Hacıoğlu, Y., & Türk, T. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler kendilerini ne kadar yaratıcı buluyor. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 365-384. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/573792>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Hançer, F. B., Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Social Sciences Research Journal*, 10 (4), 977-986. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/65673/1022283>
- Hu, Z. L. (2001). *Linguistics*. (2nd ed.). Beijing: Beijing University Press.

- İşcan, A. & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1) , 299-308. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31933>
- Kanlı, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1792-1802. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342992>
- Karahan, L. (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi*. (Yayın No. 249372) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kerr, B. A. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. Alexandria, VA; American Association for Counseling and Development.
- Koçak, R. & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85. Available at: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=5d1b7be8-dbb4-4d40-86bc-fa885a59f9be%40redis>
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Liu, R.Q. (1999). *Foreign language teaching research methods*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research press.
- Lovecky, D. V. (1993). The Quest for Meaning: Counseling Issues with Gifted Children and Adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented* (pp. 29-50). Denver: Love.
- MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Available at: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- MEB. (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Available at: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Okur, A. & Özsoy, Y. (2013). Üstün zekalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9 (3): 254-264. Available at: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f5b025ca-7f55-4766-9fcc-f189d463958c%40redis>
- Özcan, B., Konaş, H. & Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1305623>
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği*. (Yayın No. 279878) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkaya, P. G. & Coşkun, M. V. (2018). Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 636-651. <https://doi.org/10.16916/aded.416193>
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. (Yayın No. 413674) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Piechowski, M. M. (1991). *Emotional Development and Emotional Giftedness*. In. N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *A handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.

- Salman, B. & Aydın, İ. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1265-1284. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14304>
- Saluk, N., & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>
- Sarikaya, B. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi muş BİLSEM örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (18), 1-17. [10.16991/INESJOURNAL.1596](http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1596)
- Sarikaya, B., & Bulut, K. (2022). The investigation of gifted students' speaking and writing anxiety level according to some variables. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 407-416. <http://dx.doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.632>
- Sevim, O., Karabulut, A. & Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080. <https://doi.org/10.16916/aded.929610>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research* 1: 3. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Toptal, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yenisey Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 42-50. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.47651>
- Wang, F. (2010). The Necessity of Grammar Teaching. *English Language Teaching*, 3(2), 78-81. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081617.pdf>
- Woods, E. G. (1988). Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly*. Available at: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3587260.pdf>
- Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla üstün yetenekli ilköğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi*. (Yayın No. 643209) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. (Yayın No. 359944) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., vd. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. PegemA Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinin sosyokültürel değişkenler açısından değerlendirilmesi: Erzincan örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1251-126. Available at: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933691.pdf>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. Ankara: Nobel.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih SAYIR
f.sayir@alparslan.edu.tr

Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA
b.sarikaya@alparslan.edu.tr

An Investigation of Mothers' Early Maladaptive Schemas and Their Self-perceptions of Parental Roles (Explanatory Mixed Design)

Sümeyye ERDEMİR, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-9962-888X
Mustafa KUTLU, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-1919-7371

Abstract

The aim of this study is to examine mothers' early maladaptive schemas and self-perceptions of parental roles in terms of various variables and to investigate mothers' views on this issue in depth. The model of the research is explanatory mixed design from mixed method research. The population of the study is women with at least one child living in Malatya province. In the quantitative dimension of the study, the relational screening model was used to determine mothers' early maladaptive schemas and their self-perceptions of parental roles. In the qualitative dimension of the study, phenomenological research method was used. The data in the quantitative part of the study were collected with Young Schema Scale Short Form-3, Self-Perception of Parental Role Scale and Personal Information Form. The data in the qualitative part of the study were collected with a semi-structured interview form. In the quantitative part of the study, 484 mothers and in the qualitative part, 32 mothers were studied. In the quantitative data of the study, t-Test, One-Way Analysis of Variance ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used for those who met the normality criterion; Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis-H Test and Spearman Rank Differences Correlation were used for those who did not meet the normality criterion. Content analysis method was used in the qualitative data of the study. In the analysis of the quantitative data of the study, it was found that mothers' early maladaptive schemas differed according to age, age of becoming a mother for the first time, and educational status. It has been determined that there is a positive relationship between mothers' early maladaptive schemas and their self-perceptions of parental roles. Three themes were identified in the analysis of the qualitative data of the research: Motherhood as a concept, motherhood processes and perceptions about childhood. Based on the finding that early maladaptive schema scores decrease as the education level of mothers increases, remedial studies can be carried out by relevant institutions and organizations regarding the participation of girls in higher education.

Keywords: Mothers, early maladaptive schemas, self-perceptions of parental roles



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 278-318
DOI
10.17679/inuefd.1385130

Article Type
Research Article

Received
02.11.2023

Accepted
12.04.2024

Suggested Citation

Erdemir, S. & Kutlu, M. (2024). An Investigation of Mothers' Early Maladaptive Schemas and Their Self-perceptions of Parental Roles (Explanatory Mixed Design), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 278-318. DOI: 10.17679/inuefd.1385130

This article is derived from the doctoral thesis accepted by İnönü University, Institute of Educational Sciences in August, 2023.

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

The early relationship between the child and the parents or caregivers, who have an important place in the upbringing of generations, is of great importance for the all-round development of children. Schema is a structure that enables understanding of the stimulus that affects the individual. Children's cognitive schemas are formed through early experiences and these schemas continue throughout life. The relationship established with parents or caregivers shapes the schemas. Parental attitudes that may prevent the child from becoming a healthy adult are important factors in the development of maladaptive schemas. It is thought that this study will contribute to the field regarding the existence of maladaptive schemas in mothers and how they affect parenting processes and how the child-rearing process can be made healthier.

Purpose

The aim of this study is to examine mothers' early maladaptive schemas and self-perceptions of parental roles in terms of various variables and to investigate mothers' views on this issue in depth.

Method

The model of the research is explanatory mixed design from mixed method research. The population of the study is women with at least one child living in Malatya province. In the quantitative dimension of the study, the relational screening model was used to determine mothers' early maladaptive schemas and their self-perceptions of parental roles. In the qualitative dimension of the study, phenomenological research method was used. The data in the quantitative part of the study were collected with Young Schema Scale Short Form-3, Self-Perception of Parental Role Scale and Personal Information Form. The data in the qualitative part of the study were collected with a semi-structured interview form. In the quantitative part of the study, 484 mothers and in the qualitative part, 32 mothers were studied. In the quantitative data of the study, t-Test, One-Way Analysis of Variance ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used for those who met the normality criterion; Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis-H Test and Spearman Rank Differences Correlation were used for those who did not meet the normality criterion. Content analysis method was used in the qualitative data of the study.

Findings

In the analysis of the quantitative data of the study, it was found that mothers' early maladaptive schemas differed according to age, age of first-time motherhood, and education level. It was found that there was a relationship between mothers' self-perceptions of parental roles and the age of becoming a mother for the first time; self-perceptions of parental roles

differed according to their education level. It was found that there was a positive relationship between mothers' early maladaptive schemas and their self-perceptions of parental roles. Three themes were identified in the analysis of the qualitative data of the study: Motherhood as a concept, motherhood processes and perceptions of childhood. Supportive findings were found in the literature regarding the quantitative and qualitative findings of the study.

Discussion & Conclusion

Based on the research finding that mothers' role satisfaction and competence perceptions decrease as the age of becoming a mother for the first time increases, psychoeducational programs regarding parenting roles can be organized for expectant mothers.

With the finding that mothers' moderate maladaptive schemas positively affect their self-perception regarding the parental role, awareness training on schemas can be organized for *mothers*.

Based on the finding that early maladaptive schema scores decrease as the education level of mothers increases, remedial studies can be carried out by relevant institutions and organizations regarding the participation of girls in higher education.

Annelerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ile Ebeveyn Rollerine İlişkin Kendilik Algılarının İncelenmesi (Açıklayıcı Karma Desen)

Sümeyye ERDEMİR, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-9962-888X
Mustafa KUTLU, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1919-7371

Öz

Bu araştırmanın amacı, annelerin erken dönem uyumsuz şemaları ile ebeveyn rollerine ilişkin kendilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve annelerin bu konudaki görüşlerini derinlemesine araştırmaktır. Araştırmanın modeli karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı karma desendir. Araştırmanın evreni Malatya ilinde yaşayan en az bir çocuğu olan kadınlardır. Araştırmanın nicel boyutunda annelerin erken dönem uyumsuz şemaları ile ebeveyn rollerine ilişkin kendilik algılarını tespit etmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmındaki veriler Young Şema Ölçeği Kısa Form-3, Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmındaki veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 484 anne ile nitel kısmında ise 32 anne ile çalışılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinde normallik ölçütünü sağlayanlarda t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA ve Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılırken; normallik ölçütünü sağlamayanlarda ise Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde annelerin erken dönem uyumsuz şemalarının yaşa, ilk kez anne olma yaşına, öğrenim durumlarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Annelerin erken dönem uyumsuz şemaları ile ebeveyn rollerine ilişkin kendilik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde üç tema tespit edilmiştir: Bir kavram olarak annelik, annelik süreçleri ve çocukluk dönemine ilişkin algılar. Annelerin öğrenim durumları yükseldikçe erken dönem uyumsuz şema puanlarının düştüğü bulgusundan yola çıkarak, kız çocuklarının yükseköğrenime katılımları konusunda ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Anneler, erken dönem uyumsuz şemalar, ebeveyn rollerine ilişkin kendilik algıları



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 278-318

DOI
10.17679/inuefd.1385130

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
02.11.2023

Kabul Tarihi
12.04.2024

Önerilen Atıf

Erdemir, S. & Kutlu, M. (2024). Annelerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ile Ebeveyn Rollerine İlişkin Kendilik Algılarının İncelenmesi (Açıklayıcı Karma Desen). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 278-318. DOI: 10.17679/inuefd.1385130

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2023 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Annelerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ile Ebeveyn Rollerine İlişkin Kendilik Algılarının İncelenmesi (Açıklayıcı Karma Desen)

1. Giriş

Toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen faktörlerden biri bireylerin sağlıklı oluşudur. Sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlayan ilk kurum ailedir. Aile içindeki önemli rol dağılımlarından biri ebeveyn rolüdür. Nesillerin yetişmesinde önemli yere sahip olan ebeveynler ya da çocuğa temel bakım veren kişilerle çocuk arasında erken dönemde oluşan ilişki çocukların çok yönlü gelişimi açısından büyük öneme sahiptir.

Şema bireyi etkileyen uyarının ne olduğunun anlaşılmasını sağlayan bir yapıdır. Çocukların bilişsel şemaları erken dönem deneyimleri ile oluşmakta ve bu şemalar yaşam boyu devam etmektedir. Çocuk basit bir şema yapısıyla doğar ve sonrasında zihninde yaşadıkları ve öğrendikleri ile yeni şemalar oluşur. Bu deneyimler ile şemaların sayısı her geçen gün artar. Yeni bilgiler bireyin zihninde var olan şemalar ile eşleşmediğinde bilişsel düzeyde bir uyumsuzluk meydana gelir. Bu uyumsuzluğu çözmek için bireyin zihninde yeni şemalar oluşmakta ve şemalar gittikçe zenginleşmektedir (Piaget, 1950, aktaran Young, 2003).

Bireyin şemalarının oluşmasında erken dönem deneyimlerinin çok önemli yeri vardır. Ebeveyn ya da bakım verenler ile kurulan ilişki şemaları şekillendirir. Geçmişten günümüze ebeveyn ve çocuk ilişkisi gelişim alanında çalışan kuramcıların araştırmalarına konu olmuştur. Erken dönemde ebeveyn ya da temel bakım veren kişiler ile çocukların ilişkisini ele alan kuramcılardan biri de Şema Terapi Kuramcısı Jeffrey Young olmuştur. Young (1990) kuramını, şemaların gelişimsel olarak şekillendiği varsayımına dayandırmaktadır. Bu kurama göre yaşamın erken dönemlerinde oluşan bu şemalar, yaşamın daha ileriki yıllarında benzer yaşantılar ve öğrenmelerle pekişmektedir (Young vd., 2009).

Çocuğun yaşamının erken dönemlerindeki deneyimleri ile mizacı arasındaki etkileşimleri erken dönem uyumsuz şemaları ortaya çıkarmaktadır (Rafaeli vd., 2011). Biliş, duygu, anı ve bedensel duyuları içine alan, çocukluk veya ergenlik süresince oluşan, kişide yaşam boyu karmaşık hale gelen, belirgin derecede işlevsiz olan temalar veya örüntüler erken dönem uyumsuz şemalar olarak tanımlanmaktadır (Young vd., 2003). Erken dönem yaşantı deneyiminde ebeveyn tutum ve davranışları önemli role sahiptir. Çocuğun sağlıklı bir yetişkin olmasına engel teşkil edebilecek ebeveyn tutumları uyumsuz şemaların gelişiminde önemli etkidir. Erken çocuklukta maruz kalınan olumsuz ebeveyn tutumları bireyin ilişkilerini kurma şeklini, ilişki sürdürme becerisini, iyi oluşunu, okul başarısını, iş başarısını, ebeveyn rolünü gerçekleştirme şeklini etkilemektedir (Maynard & Harding, 2010; Young vd., 2003). Ebeveynlerin erken dönem şemaları ebeveynlik rolünün sorumluluklarını yerine getirme şekline etki edebilmektedir. Erken dönem uyumsuz şemaların varlığı özellikle stres altında ortaya çıkar ve aktif olurlar (Butler vd., 2002).

Ebeveyn rolünün edinilmesi bireylerin önemli yaşam olaylarından biridir. Ebeveynlik evli bireylerin yaklaşık %90'ı tarafından bir gelişimsel geçiş olarak deneyimlenir (Houseknecht, 1988). Bireylerin ebeveynlik rolüne uyumu bir süreç olarak başlamaktadır (Öngider, 2013). Ebeveyn rolü ile birlikte birçok yeni görev ve sorumluluk edinilmektedir. Geleneksel aile yapılarında bebeğin gelişi ile annelik ve babalık görevlerinin cinsiyet bağlamında dağıldığı görülmektedir. Babalar evin geçimi için ihtiyaç duyulan parayı kazanma görevini üstlenirken, annelerin ise daha çok ev içi görevler ve çocuk ile ilgili tüm bakımı üstlendiği görülmektedir

(Feeney vd., 2001). Günümüzde bebeğin doğumuyla birlikte ortaya çıkan yeni görevleri üstlenme konusunda kadınların daha fazla sorumluluk aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma çocuk bakımı ile ilgili daha fazla sorumluluk alan anneler ile yapılmıştır.

Aile bir sistemdir. Bir çocuğun aileye dahil olmasıyla her şey alt üst olabilir. Bebeğin gelmesi ile birlikte ailenin birçok alanında yeniden yapılanmaya ihtiyaç duyulabilir. Kimi çiftlerde bu sorunsuzca halledilirken, kimilerindeyse geçmişin iyileşmemiş yaraları yeniden nüksedebilir (Filliozat, 2008). Kendilik algısı ebeveynlik rolünü de içine alan geniş yelpazeli bir kavramdır ve bireyin yaşantıları aracılığıyla oluşmaktadır. Kendilik, bireyin bir bütün olarak kendine ilişkin algılarıdır (Markus & Wurf, 1987). Bireyin yaşamındaki durumları nasıl algılayacağını ve bunlara yönelik nasıl davranacağını belirleyen kendilik algısıdır (Shavelson vd., 1976). Kendilik algısının gelişiminde aile önemli bir etkidir. Bu algının temelleri bireyin aile ve yakın çevresiyle iletişim sürecinde oluşmaktadır (Miller vd., 2004). Bireyin yaşamına dahil olan kişilerin bireye yönelik davranışları bireyin kendisine yönelik algılarının temelini oluşturur (Ersanlı, 2012). Yaşamın her alanında etkili olan kendilik algısı bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak çevresiyle olan ilişkisini etkileyen öznel bir yapıdır (Foels & Tomcho, 2007). Kendilik algısının bir parçası olan ebeveynlik algısı, bireyin kendini bir bütün olarak nasıl algıladığıyla ilişkilidir. Bireyin ebeveyn rolünü gerçekleştirirken kendisine dönük algıları ve hissettikleri ebeveyn rolüne ilişkin algısını oluşturmaktadır (MacPhee vd., 1996).

Ebeveynlerin anne-baba rollerini ne ölçüde yaptıklarına dair algıları ve görüşleri kendi ebeveynlik algılarını ifade etmektedir. Ebeveynlerin anne-baba rollerine dair algıları hem kendi davranışlarını hem de çocuklarıyla ilişkilerini önemli düzeyde etkiler (Seçer vd., 2008). Ebeveyn rolünde kendilik algısı; yeterlilik, doyum, yatırım ve rol dengelemeyi de içerisine alan dört yapının birleşiminden oluşmaktadır. Ebeveynlerde kendilik algısı, bir yandan ebeveynlerin benliği üzerinde etkisini gösterirken bir yandan da ebeveyn rolünü etkilemektedir (M. Güler ve Yetim, 2008). Dolayısıyla ebeveynlerde kendilik algısının çocuk yetiştirme tutumunu etkilemesi söz konusu olabilmektedir.

Bu çalışmanın annelerdeki uyumsuz şemaların varlığını ve ebeveynlik süreçlerini nasıl etkilediğini, çocuk yetiştirme sürecinin nasıl daha sağlıklı hale getirilebileceğine ilişkin alana katkılar sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacına bağlı olarak ana problem cümlesi "Annelerin erken dönem uyumsuz şemaları ile ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algıları arasında bir ilişki var mıdır? Annelerin erken dönem uyumsuz şemaları ve ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algıları bazı demografik özelliklere (yaş, ilk kez anne olma yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu ve çocuk sayısı) göre değişmekte midir?" olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırmada annelerin erken dönem uyumsuz şemaları ile ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algılarını kapsamlı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla her iki yöntemin birlikte olduğu karma model (mixed method) kullanılmıştır. Karma araştırma modelleri, süreç boyunca araştırma problemlerini anlamak, nicel ile nitel verileri toplamak ve bu verileri bütünleştirerek devamında sonuçlar çıkarmak için her iki araştırma tekniğinin beraber kullanıldığı yöntemlerdir (Creswell, 2017). Bu çalışmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen akış süreci Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Açımlayıcı Sıralı Desen Akış Süreci*

I. Aşama (Nicel)		II. Aşama (Nitel)	III. Aşama
Tasarlama uygulama	Sonuçların takip edilmesi	Planlama ve uygulama	İlgili sonuçların yorumlanması

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişim, bu değişimin varlığı ve de derecesinin saptanması amaçlanır (Can, 2014; Karasar, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda ise ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız ancak farkında olduğumuz kavramlar, yönelimler, algılar ve deneyimler gibi farklı biçimde karşımıza çıkabilen olgulara odaklanmamıza olanak sağlayan fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Yaşantının kendisi ve o yaşantının nasıl bilinçliliğe dönüştürüldüğü fenomenolojinin felsefesini oluşturmaktadır (A. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi/Katılımcıları

Bu araştırmada evreni Malatya’da ikamet eden anneler oluşturmaktadır. Örneklem ve katılımcı grup seçilirken, bu araştırmanın nicel aşamasında, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin temeli bilgi verme açısından zengin kriterlerin seçimine dayanır ve belirlenen kriterlere uygun olan bireylerin örneklem grubuna alındığı yöntemdir. Kriterler araştırmacının kendisi tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanmış olanlar arasından da kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Bu araştırma için araştırmacının belirlediği ölçüt; en az bir çocuğu olan kadınlardır. Araştırmaya 484 anne katılmıştır. Annelerin yaşları 24 ile 60 arasında değişmektedir. Öğrenim düzeyleri dağılımında annelerin 40’ı ilkökul, 40’i ortaokul, 110’u lise, 264’ü yüksekokul/üniversite ve 30’u da yüksek lisans/doktora şeklindedir. Annelerin 204’ü herhangi bir işte çalışırken, 280’i ise çalışmamaktadır. Annelerin 457’si evli, 27’si bekadır. Annelerin çocuk sayısına göre dağılımı bir ile altı arasında değişmektedir. İlk kez anne olma yaşı ise 16-38 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada nitel kısım ile ilgili çalışmalar nicel kısmın sonuçları dikkate alınarak yapılmıştır. Nitel kısmın katılımcıları oluşturulurken zengin bilgiler içerdiği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmanın ölçütleri araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmanın birinci bölümüne katılan ve araştırmanın ikinci bölümüne katılmaya da gönüllü olan 51 kişi içinden Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 toplam puanları diğerlerine göre daha yüksek olan 32 anneden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel kısmına yaşları 27 ile 52 arasında değişen 32 anne katılmıştır. Bu annelerin öğrenim düzeyleri; ikisi ilkökul, biri lise, biri yüksekokul, 26’sı lisans ve ikisi de yüksek lisans şeklindedir. Katılımcıların çocuk sayısına göre dağılımı bir ile dört arasında değişmektedir. İlk kez anne olma yaşları ise 18-36 arasında değişmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının araştırmada kullanılmak üzere hazırladığı bu form ile örneklem grubundaki annelerin yaşlarına, öğrenim durumlarına, çalışma durumlarına, medeni durumlarına, çocuk sayılarına ve ilk kez anne olma yaşlarına ulaşılmıştır.

2.2.2. Young Şema Ölçeği Kısa Form-3

Young Şema Ölçeği-Kısa Form 3 (*Young Schema Questionnaire-Short Form 3, YSQ-SF3*) ile bireylerin erken dönem uyumsuz şemalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu ölçek Young ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilmiş 6'lı Likert tipinde (benim için tamamıyla yanlış (1) ile beni mükemmel şekilde tamamlıyor (6)) 90 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek toplamda beş şema alanından ve 18 adet uyumsuz şemayı değerlendirmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Soygüt ve arkadaşları (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin şema boyutları test tekrar test güvenirlik katsayıları .66 ile .82 arasında iken; şema alanları katsayıları .66 ile .83 arasında olduğu bulunmuştur. Alt ölçekler Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları .53 ile .81 olarak bildirilmektedir (Soygüt vd., 2009). Bu araştırmada ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA/ERKAÖ)

MacPhee ve arkadaşları (1986) bireylerin ebeveynlik rollerinde kendilerini yeterli algılama durumu, diğer rolleri ile ebeveynlik rollerini dengeleme, ebeveyn rolünden aldığı doyum ve bu role yaptığı yatırım düzeyini ölçmeyi hedeflemişlerdir. Alt boyutlar kendi içerisinde puanlanmaktadır ve ölçek için toplam puan hesaplanmamaktadır. Her bir madde kendi içinde 1, 2, 4, 5 olarak puanlanmaktadır. Alınan yüksek puan bireyin o boyuta ilişkin algısının yüksek olduğunu gösterir. Ölçek Türkçe diline M. Güler ve Yetim (2008) tarafından uyarlanmıştır ve 22 maddelik ölçek 18 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin alt boyutları: Yatırım (1, 5, 9, 13), rol doyum (4, 8, 12, 16), yeterli (2, 6, 10, 14, 18, 21) ve rol dengeleme (3, 11, 19, 22). Türkçe uyarlamada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; rol doyum .65, yatırım .65, yeterlilik .68 ve rol dengeleme .61 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; rol doyum .43, yatırım .33, yeterlilik .49 ve rol dengeleme .67 olarak hesaplanmıştır.

2.2.4. Nitel Görüşme Formu

Bu araştırmada 32 katılımcı ile yapılan görüşmelerde sonda sorular ile konu derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu alandan dört uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve üç anne ile yapılan pilot uygulamasının ardından forma nihai şekli verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1 Nicel Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın nicel verileri Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği, Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya ölçek kullanım izinleri alınarak başlanmış sonrasında ise İnönü Üniversitesinden Etik Kurul İzni alınarak devam edilmiştir. Malatya ilinde çeşitli kurumlar ziyaret edilerek kurumlarda çalışan annelere ve çeşitli

okullardan öğrenci velilerine ulaşılarak araştırmaya katılmaya gönüllü olanlardan veriler toplanmıştır.

2.3.2. Nitel Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel veri seti yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri toplanırken araştırmancının ikinci bölümüne katılmak isteyen ve iletişim bilgisini paylaşan 51 anne ile telefon yoluyla ulaşılmıştır. Daha sonra bilimsel araştırmaların etik kuralları göz önüne alınarak bilgilendirmeler yapılmış ve araştırmada bulunmaya gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeye katılmaya gönüllü olan 32 katılımcıyla 28 Ekim- 9 Aralık 2022 tarihleri arasında yüz yüze ve telefon ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortalama olarak 35 dakika süren görüşmelerin bir kısmı katılımcıların izinleri doğrultusunda kayıt edilirken geri kalan kısmı ise görüşme esnasında not alınarak elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizinde 728 veri setinde ayıklama işlemleri yapıldıktan sonra 484 veri seti analize dahil edilmiştir. Analiz yapılırken veri setindeki her bir değişkenin normallik testleri (ortalama, medyan, mod, histogram grafiği, basıklık ve çarpıklık değerleri) ile KolmogorovSmirnov (K-S) değerleri incelenmiştir. Normallik ölçütünü sağlayanlarda Parametrik testler (t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA, Pearson Moment Çarpım Korelasyon) kullanılmıştır. Normallik ölçütünü sağlamayan verilerin analizinde ise Non-Parametrik testler (Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyonu) kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkan analizlerde etki büyüklüğü Cohen (Eta²) (zayıf <.2, orta=.5, kuvvetli >.8) değerlerine bakılmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler 1 ila 32 arasında numaralandırılarak K1, K2,... şeklinde kodlanmıştır. Yapılan görüşmelerin deşifresi bilgisayar ortamında yazılmıştır. Ardından içerik analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin derinlemesine bir işleme tutulduğu içerik analizinde temel amaç fark edilmeyen tema ve kavramlara ulaşarak var olan durumun açıklanabilmesidir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yazılı verilerden yola çıkarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasında katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmesi sonuçların açıklanabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmaya katılan bireylerin görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitleme stratejisi kullanılmıştır. Çeşitleme; veri kaynaklarının, yöntemin ve araştırmacıların çeşitlemesi olarak farklı şekillerde yapılabilir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda nitel verilerin içerik analizlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında görevli bir öğretim üyesi, bir öğretim görevlisi ve bir doktorant psikolojik danışman olmak üzere 3 uzmanın değerlendirmesinden faydalanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan annelerin Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖKF) ve şema alanlarına (kopukluk, zedelenmiş otonomi, yüksek standartlar, zedelenmiş sınırlar, başkaları yönelimlilik) ve Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği

(ERKAÖ) alt boyutlarına (rol doyumu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme) ilişkin betimsel istatistiğe, annelerin erken dönem uyumsuz şemalarının yaşa, ilk kez anne olma yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığına; annelerin ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısının yaşa, ilk kez anne olma yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna ve çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına; annelerin YŞÖKF toplam puanlarının ve şema alanlarının ERKAÖ alt boyutları ile arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Aşağıda Tablo 2’de 484 anneden alınan veriler ile YŞÖKF toplam puanı ve şema alanları puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 2.

YŞÖKF Toplam Puanı ve Şema Alanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=484)

Değişken	\bar{x}	Ort.	Mod	Ss	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov Smirnov (K-S)
YŞÖKF toplam puanı	199.16	190	157	55.18	90	398	.538	.103	.000
Kopukluk ve reddedilme şema alanı	40.19	36	23	15.34	23	115	1.468	2..609	.000
Zedelenmiş otonomi şema alanı	35.47	33	20	12.93	20	88	1.009	.882	.000
Yüksek standartlar şema alanı	49.12	49	46	14.76	19	94	.257	.311	.053*
Zedelenmiş sınırlar şema alanı	20.43	20	24	6.46	7	39	.175	.179	.008
Başkaları yönelimlilik şema alanı	32.65	32	31	10.01	11	64	.140	.175	.200*

*p>.05

Tablo 2 incelendiğinde YŞÖKF toplam puanları K-S=.000, kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları K-S=.000, zedelenmiş otonomi şema alanı puanları K-S=.000 ve zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları K-S=.008 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre YŞÖKF toplam puanları, kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları, zedelenmiş otonomi şema alanı puanları ve zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları normal dağılım sergilememektedir. Öte yandan yüksek standartlar şema alanı puanları K-S=.053 ve başkaları yönelimlilik şema alanı puanları K-S=.200 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre yüksek standartlar şema alanı puanları ve başkaları yönelimlilik şema alanı puanları normal dağılım sergilemektedir.

Aşağıda Tablo 3’de ERKA Ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 3.

ERKAÖ Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=484)

Değişken	\bar{x}	Ort.	Mod	Ss	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov Smirnov (K-S)
Rol doyumu	9.13	9	9	3.22	4	21	.485	.121	.000
Yeterlilik	13.86	14	12	4.54	6	28	.395	.092	.000
Yatırım	7.95	7	4	3.45	4	22	1.015	.928	.000
Rol dengeleme	8.63	8	4	3.5	4	19	.587	.087	.000

* $p > .05$

Tablo 3 incelendiğinde ERKA Ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Rol doyumunu alt boyutu puanları $K-S=.000$, yeterlilik alt boyutu puanları $K-S=.000$, yatırım alt boyutu puanları $K-S=.000$ ve rol dengeleme alt boyutu puanları $K-S=.000$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda rol doyumunu alt boyutu puanları, yeterlilik alt boyutu puanları, yatırım alt boyutu puanları ve rol dengeleme alt boyutu puanları normal dağılım sergilememektedir.

Aşağıda Tablo 4'te annelerin yaşı ile YŞÖKF toplam puanı ve şema alanları puanlarına ilişkin yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Annelerin Yaşı İle YŞÖKF Toplam Puanı ve Şema Alanları Puanına İlişkin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (n=484)

Değişken	Yaş	YŞÖKF toplam puanı	Kopukluk ve reddedilme şema alanı	Zedelenmiş otonomi şema alanı	Zedelenmiş sınırlar şema alanı
Yaş	r p				
YŞÖKF toplam puanı	r p	-.004 .466			
Kopukluk ve reddedilme şema alanı	r p	.019 .337	.859 .000***		
Zedelenmiş otonomi şema alanı	r p	.014 .380	.861 .000***	.794 .000***	
Zedelenmiş sınırlar şema alanı	r p	-.089 .026*	.568 .000***	.390 .000***	.346 .000***

* $p < .05$, *** $p < .001$

Tablo 4 incelendiğinde yaş ile YŞÖKF toplam puanları ($r = -.004$, $p > .05$), yaş ile kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları ($r = .019$, $p > .05$) ve yaş ile zedelenmiş otonomi şema alanı puanları ($r = .014$, $p > .05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu durumda yaş ile YŞÖKF toplam puanları, yaş ile kopukluk ve reddedilme şema alanı ve yaş ile zedelenmiş otonomi şema alanı arasında bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yaş ile zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin ($r = -.089$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin yaşı arttıkça zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları düşmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin YŞÖKF toplam puanı ile kopukluk ve reddedilme şema alanı ($r = .859$, $p < .001$), zedelenmiş otonomi şema alanı ($r = .861$, $p < .001$) ve zedelenmiş sınırlar şema alanı ($r = .568$, $p < .001$) arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca ve kopukluk ve reddedilme şema alanı ile zedelenmiş otonomi şema alanı ($r = .794$, $p < .001$) ve zedelenmiş sınırlar şema alanı ($r = .390$, $p < .001$) arasında pozitif ilişki olduğu ve zedelenmiş otonomi şema alanı ile zedelenmiş sınırlar şema alanı ($r = .346$, $p < .001$) arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu örneklem grubundaki annelerin YŞÖKF toplam puanları ile kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş otonomi şema alanı ve zedelenmiş sınırlar şema alanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde bulunmuştur. Annelerin şema toplam puanları yükseldikçe kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş otonomi şema alanı ve zedelenmiş sınırlar şema alanı puanlarının yükselceği şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 5'te annelerin yaşı ile YŞÖKF şema alanları puanına ilişkin yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

Annelerin Yaşı İle YŞÖKF Şema Alanlarına İlişkin Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları (n=484)

Değişken	Yaş	Yüksek standartlar şema alanı	Başkaları yönelimlilik şema alanı
Yaş	r		
	p		
Yüksek standartlar şema alanı	r	.003	
	p	.952	
Başkaları yönelimlilik şema alanı	r	-.005	.732
	p	.909	.000***

***p<.001

Tablo 5 incelendiğinde yaş ile yüksek standartlar şema alanı puanları ($r=.003$, $p>.05$), yaş ile başkaları yönelimlilik şema alanı puanları ($r=-.005$, $p>.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu durumda yaş ile yüksek standartlar şema alanı ve yaş ile başkaları yönelimlilik şema alanı arasında bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Annelerin başkaları yönelimlilik şema alanı ile yüksek standartlar şema alanı ($r=.732$, $p<.001$) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Annelerin başkaları yönelimlilik şema alanı puanları yükseldikçe yüksek standartlar şema alanı puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 6'da annelerin ilk kez anne olma yaşı ile YŞÖKF toplam puanı ve şema alanı puanlarına ilişkin yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.

İlk Kez Anne Olma Yaşı İle YŞÖKF Toplam Puanı ve Şema Alanlarına İlişkin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (n=484)

Değişken	r	p
YŞÖKF toplam puanı	-.076	.048*
Kopukluk ve reddedilme şema alanı	-.052	.126
Zedelenmiş otonomi şema alanı	-.084	.032*
Zedelenmiş sınırlar şema alanı	-.035	.220

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde ilk kez anne olma yaşı ile kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları ($r=-.052$, $p>.05$) ve ilk kez anne olma yaşı ile zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları ($r=-.035$, $p>.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu durumda ilk kez anne olma yaşı ile kopukluk ve reddedilme şema alanı ve ilk kez anne olma yaşı ile zedelenmiş sınırlar şema alanı arasında bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlk kez anne olma yaşı ile YŞÖKF toplam puanları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olan bir ilişki ($r=-.076$, $p<.05$), ilk kez anne olma yaşı ile zedelenmiş otonomi şema alanı puanları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olan bir ilişki ($r=-.084$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Tablo 6'dan hareketle ilk kez anne olma yaşı düştükçe YŞÖKF toplam puanları ve zedelenmiş otonomi şema alanı puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 7’de annelerin öğrenim durumuna göre YŞÖKF toplam puanları ve şema alanlarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

Annelerin Öğrenim Durumuna Göre YŞÖKF Toplam Puanı ve Şema Alanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (n=484)

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	$X_{sıra}$	sd	X^2	p	U	Eta ²
YŞÖKF Toplam Puanı	A) İlköğretim	80	211.01	271.57	2	8.633	.013*	A>C, B>C	.018
	B) Lise	110	206.15	260.85					
	C) Üniversite ve diğer	294	193.32	227.72					
Kopukluk ve reddedilme şema alanı	A) İlköğretim	80	43.58	274.96	2	10.063	.007**	A>C, B>C	.015
	B) Lise	110	41.54	261.23					
	C) Üniversite ve diğer	294	38.78	226.66					
Zedelenmiş Otonomi Şema Alanı	A) İlköğretim	80	39.80	282.93	2	18.284	.000***	A>C, B>C	.039
	B) Lise	110	37.61	270.92					
	C) Üniversite ve diğer	294	33.50	220.87					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 7 incelendiğinde annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür [$X^2_{(2)}= 8.633$, p<.05]. Gruplar arasında var olan farklılığı saptamak için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, YŞÖKF toplam puanları açısından annelerin öğrenim durumunu; ilköğretim olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten anneler lehine (z=-2.455, p<.05), lise olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten anneler lehine (z=-2.144, p<.05) anlamlı istatistiksel sonuçlar tespit edilmiştir. Bu durumda örneklem sayısının p sonucunu etkileyebileceği dikkate alınarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Sonuçta bulunan Eta²=.018 sonucu ile gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, annelerin öğrenim durumlarına göre YŞÖKF toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark etki büyüklüğü dikkate alındığında gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin öğrenim durumuna göre kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testinde; annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır [$X^2_{(2)}=10.063$, p<.01]. Gruplar arasında var olan farklılığı saptamak için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları açısından annelerden öğrenim durumunu; ilköğretim olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten anneler lehine (z=-2.688, p<.01), lise olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten anneler lehine (z=-2.255, p<.01) anlamlı istatistiksel sonuçlar tespit edilmiştir. Örneklem sayısının p sonucunu etkileyebileceği dikkate alınarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Sonuçta bulunan Eta²=.015 gruplar arasında düşük bir fark olduğunu göstermektedir. Annelerin öğrenim düzeylerine göre kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark etki

büyüklüğü dikkate alındığında gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin öğrenim durumuna göre zedelenmiş otonomi şema alanı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testinde; annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır [$X^2_{(2)}=18.284, p<.001$]. Gruplar arasında var olan farklılığı saptamak için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, zedelenmiş otonomi şema alanı puanları açısından annelerden öğrenim durumunu; ilköğretim olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten anneler lehine ($z=-3.445, p<.001$), lise olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten anneler lehine ($z=-3.266, p<.001$) anlamlı istatistiksel sonuçlar tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü $Eta^2=.039$ olarak hesaplanan bu değerde gruplar arasındaki ilişki farkının orta düzeye yakın bir etki olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle annelerin öğrenim düzeylerine göre zedelenmiş otonomi şema alanı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark etki büyüklüğü dikkate alındığında gruplar arasındaki farkın orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 8'de annelerin öğrenim durumuna göre YŞÖKF şema alanlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.

Annelerin Öğrenim Durumuna Göre YŞÖKF Şema Alanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları (n=484)

	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p	Eta ²
Yüksek Standartlar Şema Alanı	İlköğretim	80	51.94	16.09	Gruplar arası	1527.041	2	763.520	3.544	.030*	.015
	Lise	110	50.81	14.59	Gruplar içi	103627.246	481	215.441			
	Üniversite ve diğer	294	47.72	14.31	Toplam	105154.287	483				
	Toplam	484	49.12	14.75							
Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı	İlköğretim	80	20.69	7.09	Gruplar arası	16.721	2	8.361	.199	.819	
	Lise	110	20.11	7.05	Gruplar içi	20166.029	481	41.925			
	Üniversite ve diğer	294	20.48	6.07	Toplam	20182.750	483				
	Toplam	484	20.43	6.46							
Başkaları yönelimlilik Şema Alanı	İlköğretim	80	32.75	9.43	Gruplar arası	333.394	2	166.697	1.668	.190	
	Lise	110	34.11	10.81	Gruplar içi	48063.191	481	99.923			
	Üniversite ve diğer	294	32.08	9.83	Toplam	48396.585	483				
	Toplam	484	32.65	10.01							

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde annelerin öğrenim durumuna göre yüksek standartlar şema alanı puan ortalamalarına bakıldığında, yüksek puandan düşük puana doğru ilköğretim 51.94, lise 50.81, üniversite ve diğerleri 47.72 olarak sıralanmaktadır. Farka ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonucuna göre annelerin öğrenim düzeyi ile yüksek standartlar şema

alan puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir $F_{(2,481)}=3.544$, $p<.05$. Fakat örneklem büyüklüğünden dolayı etki büyüklüğüne bakılmıştır. Sonuç olarak $Eta^2=.015$ gruplar arasında küçük düzey bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre yüksek standartlar şema alanı puanları annelerin öğrenim düzeylerine göre değişmektedir ve bu durum etki büyüklüğü dikkate alındığında gruplar arasında küçük düzey bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir. Annelerin öğrenim durumuna göre zedelenmiş sınırlar şema alanı puan ortalamalarına bakıldığında, yüksek puandan düşük puana doğru ilköğretim 20.69, üniversite ve diğerleri 20.48, lise 20.11 olarak sıralanmaktadır. Farka ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonucuna göre annelerin öğrenim düzeyi ile zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir $F_{(2,481)}=.199$, $p>.05$. Bu sonuca göre zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları annelerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Annelerin öğrenim durumuna göre başkaları yönelimlilik şema alanı puan ortalamalarına bakıldığında, yüksek puandan düşük puana doğru lise 34.11, ilköğretim 32.75, üniversite ve diğerleri 32.08 olarak sıralanmaktadır. Farka ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonucuna göre annelerin öğrenim düzeyi ile başkaları yönelimlilik şema alanı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. $F_{(2,481)}=1.668$, $p>.05$. Bu sonuca göre başkaları yönelimlilik şema alanı puanları annelerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 9'da annelerin yaşı ve ilk kez anne olma yaşı ile ERKAÖ alt boyutları puanlarına ilişkin yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşı İle ERKAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (n=484)

	Değişken	r	p
İlk Kez Anne Olma Yaşı	Rol doyumu	-.094	.019*
	Yeterlilik	-.085	.031*
	Yatırım	-.003	.474
	Rol dengeleme	-.058	.101

* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde annelerin ilk kez anne olma yaşı ile rol doyumu alt boyutu puanları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olan bir ilişki ($r=-.094$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre bu örneklem grubu için ilk kez anne olma yaşı düştükçe rol doyumu alt boyutu puanları yükselmektedir veya ilk kez anne olma yaşı yükseldikçe rol doyumu alt boyutu puanları düşmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin ilk kez anne olma yaşı ile yeterlilik alt boyutu puanları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olan bir ilişki ($r=-.085$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre bu örneklem grubu için ilk kez anne olma yaşı düştükçe yeterlilik alt boyutu puanları yükselmektedir veya ilk kez anne olma yaşı yükseldikçe yeterlilik alt boyutu puanları düşmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin ilk kez anne olma yaşı ile yatırım alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ($r=-.003$, $p>.05$) ve ilk kez anne olma yaşı ile rol dengeleme alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ($r=-.058$, $p>.05$) olmadığı görülmektedir. Buna göre annelerin ilk kez anne olma yaşı ile yatırım alt boyutu ve rol dengeleme alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 10’da annelerin öğrenim durumuna göre ERKAÖ alt boyutları puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

Annelerin Öğrenim Durumuna Göre ERKAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (n=484)

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	$X_{sıra}$	sd	X^2	p	U	Eta ²
Rol Doyum	A)İlköğretim	80	9.75	258.93	2	2.822	.244		
	B) Lise	110	9.31	253.04					
	C) Üniversite ve diğer	294	8.89	234.09					
Yeterlilik	A) İlköğretim	80	14.18	248.28	2	1.823	.402		
	B) Lise	110	14.19	255.97					
	C) Üniversite ve diğer	294	13.65	235.89					
Yatırım	A) İlköğretim	80	8.96	274.00	2	5.553	.062		
	B) Lise	110	8.00	245.16					
	C) Üniversite ve diğer	294	7.65	232.93					
Rol Dengeleme	A)İlköğretim	80	9.30	265.91	2	8.895	.012*	A>C, B>C	.023
	B) Lise	110	9.29	266.00					
	C)Üniversite ve diğer	294	8.21	227.34					

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde annelerin öğrenim durumuna göre ERKAÖ rol doyum alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testinde; annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır [$X^2_{(2)}= 2.822$, $p>.05$]. Buna göre annelerin rol doyum alt boyutu puanları öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Annelerin öğrenim durumuna göre ERKAÖ yeterlilik alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testinde; annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır [$X^2_{(2)}= 2.822$, $p>.05$]. Buna göre annelerin yeterlilik alt boyutu puanları öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Annelerin öğrenim durumuna göre ERKAÖ yatırım alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testinde; annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır [$X^2_{(2)}= 5.553$, $p>.05$]. Buna göre annelerin yatırım alt boyutu puanları öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Annelerin öğrenim durumuna göre ERKAÖ rol dengeleme alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testinde; annelerin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır [$X^2_{(2)}= 8.895$, $p<.05$]. Gruplar arasındaki var olan farklılığı saptamak için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, rol dengeleme puanları açısından annelerin öğrenim durumunu; ilköğretim olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten annelerin lehine ($z=-2.188$, $p<.05$), lise olarak belirten anneler ile üniversite ve diğer olarak belirten anneler arasında üniversite ve diğer olarak belirten annelerin lehine ($z=-2.496$, $p<.05$) anlamlı istatistiksel sonuçlar tespit edilmiştir. Bu durumda örneklem sayısının p sonucunu etkileyebileceği dikkate alınarak etki

büyüklüğü hesaplanmıştır. Sonuçta bulunan $Eta^2=.023$ sonucu ile gruplar arasındaki farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, annelerin öğrenim durumlarına göre rol dengeleme alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark etki büyüklüğü dikkate alındığında gruplar arasındaki farkın orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 11’de annelerin YŞÖKF toplam puanı ile ERKAÖ alt boyutları puanlarına ilişkin yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 11.

Annelerin YŞÖKF Toplam Puanı ile ERKAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (n=484)

	YŞÖKF Toplam Puanı	Rol doyum	Yeterlilik	Yatırım	Rol dengeleme
YŞÖKF Toplam Puanı	r				
	p				
Rol doyum	r .682				
	p .000***				
Yeterlilik	r .723	.606			
	p .000***	.000***			
Yatırım	r .693	.522	.575		
	p .000***	.000***	.000***		
Rol dengeleme	r .707	.497	.546	.531	
	p .000***	.000***	.000***	.000***	

*** $p<.001$

Tablo 11 incelendiğinde annelerin YŞÖKF toplam puanı ile rol doyum alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ($r=.682$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin YŞÖKF toplam puanları yükseldikçe rol doyum alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin YŞÖKF toplam puanı ile yeterlilik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olan bir ilişki ($r=.723$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin YŞÖKF toplam puanları yükseldikçe yeterlilik alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin YŞÖKF toplam puanı ile yatırım alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olan bir ilişki ($r=.693$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin YŞÖKF toplam puanları yükseldikçe yatırım alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin YŞÖKF toplam puanı ile rol dengeleme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin ($r=.707$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin YŞÖKF toplam puanları yükseldikçe rol dengeleme alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin yeterlilik alt boyutu ve rol doyum alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ($r=.606$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin yeterlilik alt boyutu puanları yükseldikçe rol doyum alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin yatırım alt boyutu ile rol doyum alt boyutu puanları arasında ($r=.522$, $p<.001$) ve yatırım alt boyutu ile yeterlilik alt boyutu puanları arasında ($r=.575$, $p<.001$) pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin yatırım alt boyutu puanları yükseldikçe rol doyum alt boyutu ve yeterlilik alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir. Annelerin rol dengeleme alt boyutu puanları ile rol doyum alt boyutu puanları

($r=.497$, $p<.001$), yeterlilik alt boyutu puanları ($r=.546$, $p<.001$) ve yatırım alt boyutu puanları ($r=.531$, $p<.001$) arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin rol dengeleme alt boyutu puanları yükseldikçe rol doyumu alt boyutu, yeterlilik alt boyutu ve yatırım alt boyutu puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 12’de annelerin YŞÖKF şema alanları ile ERKAÖ alt boyutları puanlarına ilişkin yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.

Annelerin YŞÖKF Şema Alanları ile ERKAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (n=484)

Puan	Değişken	r	p
Kopukluk ve reddedilme şema alanı	Rol doyumu	.554	.000***
	Yeterlilik	.630	.000***
	Yatırım	.739	.000***
	Rol dengeleme	.649	.000***
Zedelenmiş Otonomi Şema Alanı	Rol doyumu	.594	.000***
	Yeterlilik	.633	.000***
	Yatırım	.636	.000***
	Rol dengeleme	.668	.000***
Yüksek Standartlar Şema Alanı	Rol doyumu	.634	.000***
	Yeterlilik	.711	.000***
	Yatırım	.679	.000***
	Rol dengeleme	.644	.000***
Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı	Rol doyumu	.372	.000***
	Yeterlilik	.484	.000***
	Yatırım	.254	.000***
	Rol dengeleme	.246	.000***
Başkalrı yönelimlilik Şema Alanı	Rol doyumu	.596	.000***
	Yeterlilik	.542	.000***
	Yatırım	.479	.000***
	Rol dengeleme	.555	.000***

*** $p<.001$

Tablo 12 incelendiğinde annelerin kopukluk ve reddedilme şema alanı puanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon işlemleri sonucunda; kopukluk ve reddedilme şema alanı puanı ile rol doyumu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Kopukluk ve reddedilme şema alanının alt boyutlarla arasındaki ilişki şu şekildedir: Rol doyumu ($r=.554$, $p<.001$), yeterlilik ($r=.630$, $p<.001$), yatırım ($r=.739$, $p<.001$) ve rol dengeleme ($r=.649$, $p<.001$). Annelerin kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları yükseldikçe ERKAÖ alt boyutları olan rol doyumu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin zedelenmiş otonomi şema alanı puanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon işlemleri sonucunda; zedelenmiş otonomi şema alanı puanı ile rol doyumu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Zedelenmiş otonomi şema alanının alt boyutlarla arasındaki ilişki şu şekildedir: Rol doyumu ($r=.594$, $p<.001$), yeterlilik ($r=.633$, $p<.001$), yatırım ($r=.636$, $p<.001$) ve rol

dengeleme ($r=.668$, $p<.001$). Annelerin zedelenmiş otonomi şema alanı puanları yükseldikçe ERKAÖ alt boyutları olan rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin yüksek standartlar şema alanı puanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon işlemleri sonucunda; yüksek standartlar şema alanı puanı ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yüksek standartlar şema alanının alt boyutlarla ilişkisi şu şekildedir: Rol doyumunu ($r=.634$, $p<.001$), yeterlilik ($r=.711$, $p<.001$), yatırım ($r=.679$, $p<.001$) ve rol dengeleme ($r=.644$, $p<.001$). Annelerin yüksek standartlar şema alanı puanları yükseldikçe ERKAÖ alt boyutları olan rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin zedelenmiş sınırlar şema alanı puanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon işlemleri sonucunda; zedelenmiş sınırlar şema alanı puanı ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Zedelenmiş sınırlar şema alanının alt boyutlarla ilişkisi şu şekildedir: Rol doyumunu ($r=.372$, $p<.001$), yeterlilik ($r=.484$, $p<.001$), yatırım ($r=.254$, $p<.001$) ve rol dengeleme ($r=.246$, $p<.001$). Annelerin zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları yükseldikçe ERKAÖ alt boyutları olan rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

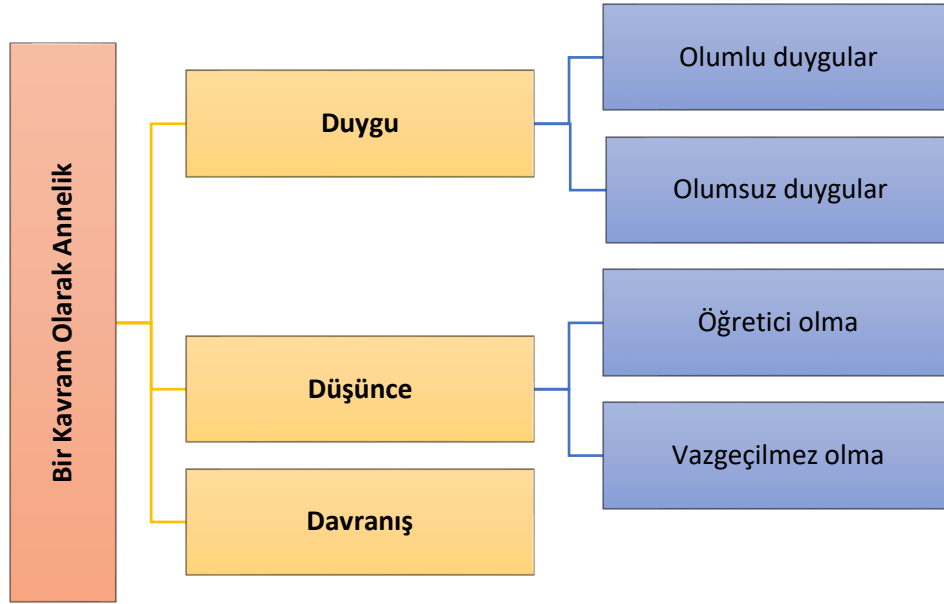
Annelerin başkaları yönelimlilik şema alanı puanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon işlemleri sonucunda; başkaları yönelimlilik şema alanı puanı ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Başkaları yönelimlilik şema alanı puanının alt boyutlarla ilişkisi şu şekildedir: Rol doyumunu ($r=.596$, $p<.001$), yeterlilik ($r=.542$, $p<.001$), yatırım ($r=.479$, $p<.001$) ve rol dengeleme ($r=.555$, $p<.001$). Annelerin başkaları yönelimlilik şema alanı puanları yükseldikçe ERKAÖ alt boyutları olan rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme puanları da yükselmektedir şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında; annelerin, annelik kavramına ilişkin tanımlamalarına, annelik süreçlerine ve çocukluk dönemine ilişkin algılarına dair bulgular sunulmuştur. Bir kavram olarak annelik Şekil 1'de, annelik süreçleri Şekil 2'de ve çocukluk dönemine ilişkin algılar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 1.

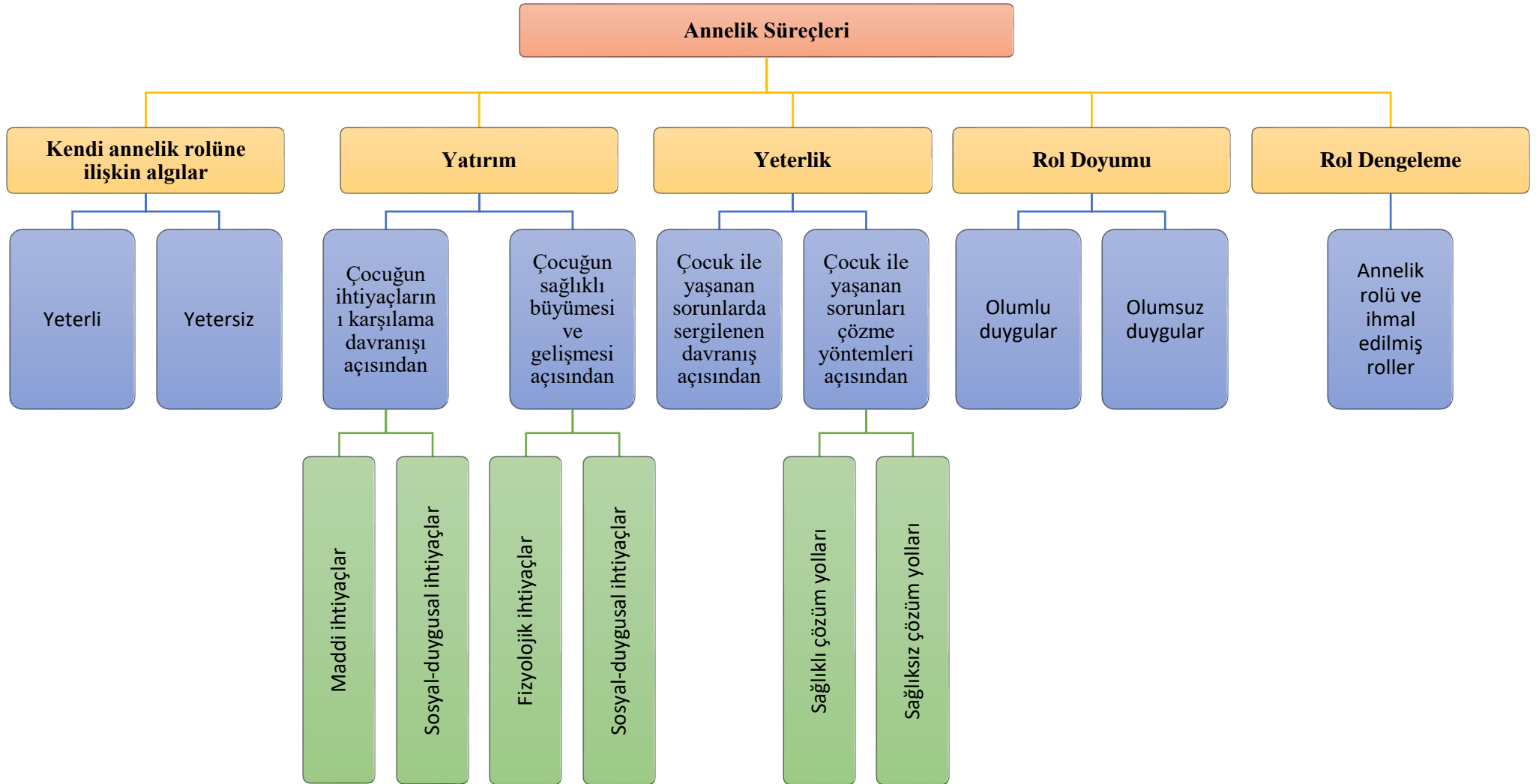
Bir Kavram Olarak Annelik



Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcıların annelik kavramına ilişkin tanımlamaları duygu, düşünce ve davranış temalarında ele alınmıştır. Duygu temasında katılımcılar annelik kavramını olumlu ve olumsuz duygular olarak iki şekilde ele aldıkları görülmüştür. Olumlu duygularda katılımcıların anneliği yaşanan en güzel duygu olduğunu, anneliğin mutluluk, merhamet, şefkat, sevgi, sabır, güven, umut gibi duyguları barındırırken; diğer yandan olumsuz duygu alanında katılımcıların anneliği korku, endişe, hüznün, kaygı, kızgınlık, öfke gibi duyguları da içinde barındırdığını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Annelik benim yaşadığım en güzel duygudur. (K2).” “Onların hasta olması veya bir zarar görme korkusu da bir o kadar zor ve endişe verici. (K5).” “Annelik denilince birçok duygu geliyor aklıma. Mesela sevgi, şefkat, merhamet, kızgınlık, öfke. (K28).”

Düşünce temasında katılımcılar anneliği öğretici olma ve vazgeçilmez olma alanlarında ele aldıkları görülmüştür. Öğretici olma alanında katılımcılar anneliği görev ve sorumlulukları olan, aynı zamanda çocuk yetiştirmeye dair öğretici rolü olan bir meslek, bir sanat, bir zanaat, kutsal, zor ve ağır bir meslek, çocuğa yol gösteren ve yol arkadaşlığı yapan olarak ifade etmişlerdir. Vazgeçilmez olma alanında ise katılımcılar anneliği çocuğun ihtiyacını karşılayan, hayatın devamını sağlayıcı, her şeyi yoluna koyan, ailenin her şeyini yapan, bunları yaparken kendini unutan, yorulan aynı zamanda sığınak görevi gören, yaşama sebebi ve mucizevi bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Onun için zamanını, yemesini, içmesini, uyumasını erteleyen kişidir. (K3).” “Anneliği bazen çok güzel, bazen sorumlulukları ağır bir meslek olarak görüyorum. Anne olarak çocukların çağımıza göre bilinçli, ahlaklı ve topluma faydalı olarak yetiştirmek oldukça zor. (K6).” “Her türlü duyguyu bana hissettiren vazgeçilmez bir yaşama sebebidir. (K7).” “Anne deyince hayatın devam etmesi aklıma geliyor. Bir evde anne varsa o evde hayat var demektir. Ev içinde hiç aksaklık olmuyorsa bu evde anne var demektir. Anne yoksa her şey eksik gibi bence. (K21).”

Davranış temasında katılımcılar anneliği ilgilenen, koruyan, kollayan, şefkat gösteren, kızan, uyaran, öğreten kişi olarak ifade etmişlerdir. Aynı zamanda anneliği fedakar olan, çok emek veren, çabalayan, her şeyini veren, özveride bulunan, kendinden ödün veren; bunları yaparken de yorulan kişi olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Annelik çocuklarına karşı fedakarlıktır. Çocuğun her türlü ihtiyacını karşılamaktır. (K1).”* *“Bana göre annelik; çocukları ile ilgilenen, seven, koruyan, kollayan, şefkat gösteren, yeri geldiğinde kızan uyaran, her koşulda çocuğunu düşünen kişidir. (K10).”* *“Her şeye rağmen, uykusuzluk, yorgunluk, hastalık hallerinde dahi özveride bulunmaktır. (K19).”* *“Annelik her şeyden önce fedakarlıktır. Çocuğuna yedirirken doymaktır. (K30).”*

Şekil 2.**Annelik Süreçleri**

Şekil 2’de görüldüğü üzere katılımcıların annelik süreçlerine ilişkin görüşleri; kendi annelik rolüne ilişkin algısı, yatırım, yeterlik, rol doyumu ve rol dengeleme olmak üzere 5 temada ele alınmıştır. Kendi annelik süreçlerini yeterli olarak değerlendiren katılımcılardan bir kısmı bunu; ilgili, sorumlu, fedakar, seven, iyi bir anne, mutlu, yapıcı, sorumluluklarını yerine getiren olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“İyi bir anne olduğumu düşünüyorum. Kendimi geliştirmek için de elimden geleni yapıyorum (K4).”* *“Yapıcı bir anne olduğumu düşünüyorum. Mükemmelliyetçi değilim ve böyle olmadığım için kendimle gurur duyuyorum. (K30).”* *“Tüm annelik sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışıyorum. (K31).”* Diğer taraftan katılımcıların bir kısmı da annelik rolüne ilişkin algısını pes etmeyen, telafi etmeye çalışan, çaba sarf eden olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Asla pes etmeyen, her şeyden önce çocuklarını düşünen, elimden geldikçe sarıp sarmalayan bir anne olarak da görüyorum. (K11).”* *“Tabi ki eksikliklerim olduğu gibi, bu eksikliği gideren ve daha verimli olabilmeye çabalayıp araştıran biriyim. (K17).”* *“Her ne kadar bazen suçluluk duysam da yine de çocuklarıma yeterince zaman ayırdığımı, onlarla birlikte kaliteli zaman geçirdiğimi, ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılayabildiğimi düşünüyorum. (K23).”*

Kendi annelik süreçlerini yetersiz olarak değerlendiren katılımcıların annelik rolü ile ilgili algılarını yetersiz, elimden geldiği kadar yetmeye çalışan, keşke diye pişmanlıkları olan, vicdan azabı çeken, eksik, suçluluk hisseden, yorgun, mutsuz, kuralcı, kendi isteklerinden vazgeçen olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Kuralcılığım anneliğime de geçiyor. Daha esnek bir anne olmak isterdim. (K27).”* *“Hayatımdan, isteklerimden zevklerimden vazgeçtim. Ama asla ve asla pişman olmadım. Sadece çalışma hayatı çok yıpratıcı ve zaman alıcı olduğu için onlara yetişemiyorum ve yetemiyorum. (K32).”*

Yatırım temasında katılımcıların çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama davranışlarını maddi ihtiyaçlar ve sosyal-duygusal ihtiyaçlar olarak ele aldıkları görülmüştür. Maddi ihtiyaçlarını karşılama davranışları açısından elimden geldiği kadar, imkanlar el verdiğince, yeterli, pratik, seferber etmek, şartları zorlamak, eksiksiz olarak şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Onlar benden yeter ki istesin uyumam yine de yaparım. Diyelim börek istediler, sabah uyumam kalkar onu yapar yedirmeden göndermem. (K25).”* *“Çocuğumun öz bakım ve diğer ihtiyaçlarını genel olarak eksiksiz tamamlayabiliyorum. (K30).”*

Sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılama davranışları açısından ise elimden geldiği kadar, oyun oynayarak, dışarı çıkarak, birlikte etkinlik yaparak, vaktinde, abartılı, empati kurarak, olması gerektiği ölçüde, kontrol etme olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için de hep kendimi onların zamanında ve onların yaşındaymışım gibi hissederek düşünüp davranmaya çalışırım. (K16).”* *“Benden istedikleri her şeyi olması gerektiği ölçüde karşılıyorum. Beslenme ve oyun yaşamımızın önemli parçaları. Konuşmak istediklerinde yeterince iyi koşulları sağlayarak sohbet ediyoruz. (K18).”*

Yatırım temasında katılımcıların çocuklarının sağlıklı büyüme ve gelişmeleri için yaptıklarını fizyolojik ve sosyal-duygusal alanlarında ele aldıkları görülmüştür. Fizyolojik alanda katılımcıların çoğunlukla doğal ürünleri tercih etmeye özen gösterdiklerini, mümkün oldukça evde beslenmeyi sağladıklarını, abur cuburu minimum düzeyde tercih ettiklerini, egzersiz yapmaları konusunda teşvik ettiklerini, düzenli doktor kontrollerine gittiklerini, uyku rutinine

dikkat ettiklerini, ekran ile geçirilen süreyi sınırlı düzeyde tuttıklarını ifade etmişlerdir. Bunları yaparken gözlem ve araştırma yaptıklarını, rol model olmaya çalıştıklarını, telkinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Sağlıklı ev yapımı şeyler yedirmeye çalışıyorum. Elimden geldikçe dışarıdan almıyorum. Sağlıklı beslenirler diye. Çok fazla abur cubur da almamaya çalışıyorum. Ara ara alıyorum. (K21).”* *“Bedensel sağlık için muhakkak kontrole götürüyorum. (K28).”* *“Sosyal medya ve ekrandan mümkün olduğu kadar uzak tutmaya çalışıyorum. (K32).”* Bir kısım katılımcı ise bu alanda yetersizliklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Ne yazık ki bu konuda kendimi çok başarılı bulmuyorum. Çünkü sağlıklı yiyecekler yedirmekte zorlanıyorum. (K16).”* *“Yaşıyla orantılı olarak araştırma yaparım. Mesela ay ay büyürken ihtiyaç duyduğu besinleri vermeye çalışırım. (K19).”*

Sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için kaliteli zaman geçirmeye çalıştıklarını, empati kurarak ihtiyaçlarını anlamaya çalıştıklarını, çocukları ile oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Çocuklarımla güzel ve verimli vakit geçirmeye çalışıyorum. (K4).”* *“Onunla bol bol konuşurum, dinlerim. Onu anlamaya çalışırım. (K10).”* Bazı katılımcılar ise fizyolojik ihtiyaçlar dışındaki alanlarda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir: *“Ruhsal gelişimi için elimden geldiği kadar vakit ayırmaya çalışıyorum. Fakat yetersiz olduğumu düşünüyorum. (K8).”* Katılımcılar akraba ziyaretleri yaparak, çocukları arkadaşları ile oynama fırsatları yaratarak sağlıklı gelişimlerine katkı sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir: *“Çocuklarımızın yaşlıları ile bir araya gelebilecekleri ortamlar oluşturuyoruz. Mesela oyun alanlarına götürüyoruz. (K18)”* *“Sitede arkadaşlarıyla buluşturuyorum. (K20).”* *“Akraba ziyaretlerine gideriz büyükleriyle iletişim kursunlar diye. (K22).”*

Yeterlilik temasında katılımcılar çocukları ile yaşadıkları sorunlarda genel olarak sergiledikleri davranışlarını ilk etapta sakin, gergin olma, çaresiz hissetme, kızma, sinirlerine hakim olamama, ses tonunu yükseltme, sakin kalamama, öfke ile hareket etme, sevdiği eşyasını elinden alma, mesafe koyma, küsme, uyarma, dövme, kırgınlık yaşama, tepkisel davranma, görmezden gelme; sonrasında bu davranışlarından pişman olma ve çocuktan özür dileme, durumu telafi etmeye çalışma şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“İstemediğim bir davranışta bulunursa ilk başta sakin kalamıyorum. Tepkimi gösteriyorum, daha sonra babasıyla beraber konuşup orta yolu bulmaya çalışıyoruz. (K14).”* *“Gergin olurum. Ona yansıtmamak ya da zarar vermemek için ortam değiştiririm. (K19).”* *“İstemediğim bir şey yaptıkları zaman ben mesafe koyuyorum. Mesela küs gibi. Sonra gelip özür diliyorlar. Böyle geri dönüşler olduğu için böyle yapıyorum. (K21).”* *“Psikolojik ve fiziksel olarak tükendiğim için ani çıkışlarım olabiliyor. (K32).”*

Katılımcılar çocukları ile yaşadıkları sorunları çözme davranışlarını sağlıklı çözüm yolları ve sağlıksız çözüm yolları alanlarında ele aldıkları görülmüştür. Sağlıklı çözüm yollarında katılımcılar çocuk ile konuşarak, anlatarak, çocuğu dinleyerek, anlamaya çalışarak, çocuk ile orta yolu bularak, birilerine danışarak; sağlıksız çözüm yollarında katılımcılar çocuğa kızarak, istediği şeyi yapmasına izin vererek, sevdiği şeyden alıkoyarak şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Önce yargılamadan çocuğumu dinliyorum. Kızgınsa sakinleşmesini bekliyorum. (K4).”* *“Bazen aile büyüklerinin yanında yanlışlarını söylüyorum. Çekinsin diye. Bu bazen işe yarıyor. (K5).”* *“İstemediğim bir şey yaptıkları zaman ben mesafe koyuyorum. Mesela küs gibi. Sonra gelip özür diliyorlar. Böyle geri dönüşler olduğu*

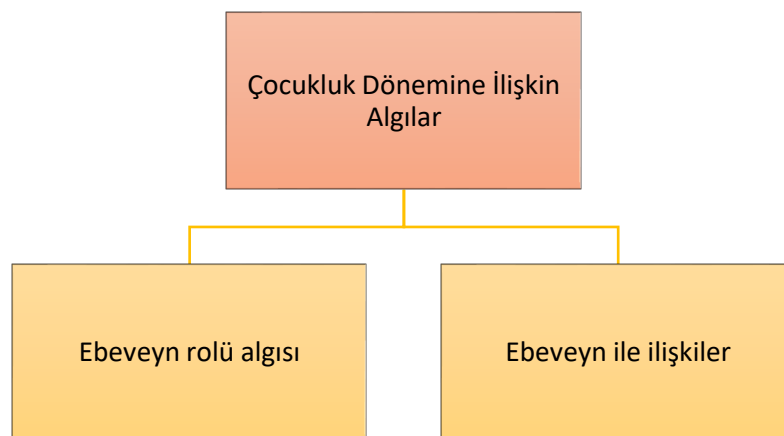
*için böyle yapıyorum. Tekrar yapmıyorlar. Yani bu küsme mevzusu işe yarıyor. (K21).”
“Konuşurum, eşime danışırım, büyüklerime sorarım. (K29).”*

Rol doyumu temasında katılımcıların yaşadıkları duyguları olumlu ve olumsuz olarak ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan bir kısmı çocukları ile birlikte vakit geçirirken mutlu olduklarını, eğlendiklerini, zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını, huzurlu hissettiklerini, annelikte en sevdikleri şeyin bu olduğunu, tamamlanmış ve çocuklarına yeterli olma hissi yaşadıklarını; bir kısım katılımcı ise gergin olduklarını, sıkıldıklarını, karmaşık duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Çocuğumla vakit geçirirken kendim de çocuk oluyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyor, çok eğlenerek geçiriyorum. (K3).” “Önce istemiyorum. Bahanelerim çok oluyor. Ev işi, bulaşık veya yorgunluk gibi. Bir iki ısrardan sonra onların istedikleri oyunu oynuyorum. Çok mutlu oluyorum. Onlardan daha çok eğleniyorum. (K25).” “Sanırım bu ortak zaman dilimi kendimi en çok rahatlatmış ve beyin olarak tüm sorumluluklarımı tamamlamış hissettiğim tek zaman dilimi. (K31).”*

Rol dengeleme temasında katılımcıların sahip oldukları rollere ayırmış oldukları zaman, enerji ve role bağlılıkları ele alınmıştır. Katılımcılar rol dengelemede annelik rolüne daha çok zaman ve enerji ayırdıklarını, annelik rolünde kendilerini yetersiz hissettiklerini, annelik rolünü en öncelikli rolleri olarak gördüklerini, annelik rolü dışındaki rolleri ihmal ettiklerini, zamanlarının çoğunun ev işlerinde geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Evliliğimin ilk yıllarında eşime, komşularıma ve arkadaşlarıma daha çok zaman ayırırdım. Ama şimdi daha çok çocuklarıma zaman ayırıyorum. (K1).” “Kesinlikle öncelikli ve baskın rolümün annelik olduğunu düşünüyorum ve ona göre davranıyorum. Diğer rollerimi öteleyebiliyorum. (K11).” “Diğer rollerimi ihmal ettiğimi düşünüyorum. Çalışma ve annelik alanlarında oldukça fazla enerji harcıyorum. (K12).” “Ebeveynlik rolü oynadığım en büyük rol. Diğer roller bu kadar önemli değil benim için. (K24).”*

Şekil 3.

Çocukluk Dönemine İlişkin Algılar



Şekil 3’te katılımcıların çocukluk dönemlerine ilişkin deneyimleri ebeveyn rolü algısı ve ebeveyn ile ilişkiler temalarında ele alınmıştır. Katılımcılardan bir kısmı çocukluk dönemindeki ebeveyn rollerini fedakar, verici, şefkatli, duyarlı, affedici olarak ifade ederken; bir kısım katılımcı ise fiziksel ihtiyaçlarını gideren, yeterince ilgili olmayan, katı ve kuralcı, ihmalkar olarak

ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar çocukluklarında ebeveynleri ile daha yakın ilişkilerinin olmasını istediklerini, şuan bazı yönleri ile ebeveynlerinden farklı biri olmaya çalıştıklarını, zaman zaman tıpkı ebeveynleri gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Çok katı ve kuralcıydı. Mutlaka onun dediği olurdu. Pek söz hakkım yoktu. Sevdiğini de pek hissettirmezdi. Sadece bakımımızla ilgilenirdi. Onun gibi olmamak için çabalıyorum. Bazen aynı şeyleri yaptığımı görüp davranışımı değiştiriyorum. (K10).”* *“Rahat bir anne babam vardı. Biraz ihmalkar da diyebilirim. Yoğun insanlar oldukları için evde çok fazla vakit geçiremezdik. Hala gideremediğim anne-baba özlemim var. Yaşanamamış bir çocukluk diyebilirim. (K12).”* *“Annem, çok şefkatli biriydi. Köyde sürekli çalıştığı için ve 10 kardeş olduğumuz için onlardan vakit bulup bizimle çok ilgilenemiyordu. (K14).”* *“Her şeye kendi dönemi içinde bakmak gerektiğini düşünüyorum. Benim annem de kuralcı bir anneydi. Biz kurallarla büyüdük diyebilirim. Ailemden gördüğümü yapıyorum. (K27).”* *“Çok fedakar, sessiz ve sakin bir anneydi ve hala öyle. Sevgi doluydu. Hala dizine yatırır, saçımı taratır, başımı okşatırım. (K32).”*

Katılımcılardan bir kısmı çocukluk döneminde ebeveynleri ile ilişkilerini sıcak, samimi, rahat, sevgi dolu, iyi, arkadaş gibi olarak ifade ederlerken; bir kısım katılımcı ise ilişkilerini kötü, sert, resmi, mesafeli, kopuk, duygusal bağı olmayan bir ilişki olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Çok konuşup, çok paylaşımcı olmadık. Olduğumuz kadarıyla da iyiydik. (K5).”* *“Kopuk. Annelik ve babalık görmedim. Anne de bendim baba da ben. Her şeyden sorumlu hissediyordum kendimi. Suçluluk hissediyordum. Hala daha öyle. (K18).”* *“Babamla çok ilişkim yoktu. Sohbet ettiğimi hatırlamıyorum. Annemle sadece ev işleri için konuşurdum. Sorunlarımı anlattığımı hatırlamıyorum. (K26).”*

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada annelere uygulanan Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 ölçeği şema alanlarından alınan puanlar yüksekten düşüğe doğru yüksek standartlar, kopukluk ve reddedilme, zedelenmiş otonomi, başkaları yönelimlilik ve zedelenmiş sınırlar olarak sıralanmaktadır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. T. Yıldırım (2013) tarafından yapılan ilgili araştırmada şema alanları puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru yüksek standartlar, kopukluk ve reddedilme, zedelenmiş otonomi, başkaları yönelimlilik ve zedelenmiş sınırlar olarak sıralanmaktadır. Bir başka ilgili araştırmada şema alanları puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru yüksek standartlar, kopukluk ve reddedilme, başkaları yönelimlilik, zedelenmiş otonomi ve zedelenmiş sınırlar olarak sıralanmaktadır (Çolakoğlu, 2012). Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde annelerin en yüksek şema alanları yüksek standartlar ile kopukluk ve reddedilme olduğu görülmektedir. Yüksek standartlar şemasına sahip bireyler kendileriyle ilgili aşırı yüksek beklentileri karşılayabilmek için acımasız bir çaba içerisine girerler. Güzellik, düzen, statü, para ya da sağlık, başarı, mutluluk ve tatmin edici ilişkiler aracılığıyla fark edilebilmeyi aşırı derecede önemserler. Bu bireyler kendilerine uyguladıkları katı standartları başkalarından da bekledikleri için çoğu zaman yargılayıcıdır. Bu bireyler çocukluklarında kendilerinden en iyisi olmaları istenir ve yaptıkları hiçbir şeyin yeterince iyi olmadığını öğrenir (Young & Klosko, 1994). Yüksek standartlarda mükemmeliyetçilik; katı kurallar, zaman ve verimlilik ile ilgili olmaktadır (Young vd., 2003; Arntz & Jacob, 2016).

Araştırmada ikinci sırada kopukluk ve reddedilme şema alanı puanının yüksek olduğu saptanmıştır. Kopukluk ve reddedilme şema alanına sahip bireyler başkaları ile tatmin edici ve güvenli bağlanma kuramamaktadırlar. Bu bireylerin gelişimsel öyküleri incelendiğinde genellikle soğuk, reddedici, ilgisiz, tutarsız veya dış dünyadan izole olmuş aile çevrelerinden geldikleri görülmüştür (Young vd., 2003). Araştırmanın örneklem grubundaki annelerin kendilerine dönük katı kuralları olan, mükemmelliyetçi, kendilerini ve diğerlerini aşırı eleştiren ve yetersiz olarak algılayan kişiler olabilecekleri varsayılmaktadır. Bu annelerin çocukluklarında aşırı beklenti içinde olan ve yaptıklarını yeterince iyi olmadığına dair dönütler alan bir aile ortamında büyütüldükleri söylenebilir. Kopukluk ve reddedilme şema alanına sahip bu annelerin çocukluklarında soğuk, ilgisiz, reddedici bir ebeveyn tutumuna maruz kalmış olabilecekleri söylenebilir.

Araştırmada annelerin ERKAÖ alt boyutları puanları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla yeterlilik, rol doyum, rol dengeleme ve yatırım olarak saptanmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışma mevcuttur. Yılmaz ve Ülker'in (2018) yapmış olduğu ilgili araştırmada kadınların ERKAÖ alt boyutlarında yeterlilikte en çok kendilerini iyi hissettiklerini, yatırım alt boyutunda ise kendilerini zayıf algıladıklarını saptamıştır. Araştırmanın annelerinin annelik rolü olarak kendilerini yeterli buldukları, annelik rolünden doyum aldıkları, rol dengeleme ve yatırım boyutlarında ise kendilerinden daha az memnun oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu *annelerin yaşı ile erken dönem uyumsuz şemalar arasında bir ilişki* olup olmadığına ilişkindir. Bulgulara göre annelerin yaşı ile zedelenmiş sınırlar şema alanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, annelerin yaşı ile YŞÖKF toplam puanı, kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş otonomi şema alanı, yüksek standartlar şema alanı ve başkaları yönelimlilik şema alanı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada annelerin yaşının artması ile birlikte zedelenmiş sınırlar şema alanı puanları azalmaktadır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Aral (2020) tarafından yapılan ilgili araştırmada yaş ile şemalar arasında bir ilişki bulunmamak ile birlikte yaş ilerledikçe zedelenmiş sınırlar şema alanı puanlarının azaldığı bulunmuştur. Çakır (2007) tarafından yapılan ilgili araştırmada annelerin yaşı ile duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, başarısızlık, kendini feda, tehditler karşısında dayanıksızlık, cezalandırma ve onay arayıcılık şemaları arasında zayıf düzeyde ve negatif bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, Çolakoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada yaş ile zedelenmiş sınırlar şema alanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu şema alanındaki bireyler, yeterli içsel sınırlar veya öz disiplin geliştirememişlerdir. Yapılan araştırmada çocukluklarında aşırı izin verici veya duygusal yoksunluk ebeveyn tutumlarına maruz kalıp zedelenmiş sınırlar şema alanını geliştiren bireylerin zamanla bu şemalarını diğerleri ile daha uyumlu hale getirebildikleri şeklinde söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu annelerin *ilk kez anne olma yaşı* ile erken dönem uyumsuz şemalar arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkindir. Bulgulara göre ilk kez anne olma yaşı ile YŞÖKF toplam puanları ve zedelenmiş otonomi şema alanı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlk kez anne olma yaşı düştükçe YŞÖKF toplam puanları ve zedelenmiş otonomi şema alanı puanları yükselmektedir. İlk kez anne olma yaşı ile kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş sınırlar şema alanı, yüksek standartlar şema alanı ve başkaları yönelimlilik şema alanı arasında ise bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Alan yazında bu konu ile

ilgili yapılmış araştırma sonucuna ulaşamamıştır. Bu çalışmada annelerin ilk kez anne olma yaşının şemaların tetiklenmesini etkilediği söylenebilir. İlk kez anne olma yaşı düştükçe zedelenmiş otonomi şema alanı puanı yükselmektedir. Bu şema alanına sahip bireyler kendileri adına her şeyi yapan ve aşırı koruyan aile ortamlarından geldikleri gibi tam tersi tutum ve davranışlara sahip aile ortamlarından da gelebilmektedirler. Çocukluk döneminde bu bireyler genellikle ebeveynleri tarafından aşırı korunmuş veya yeterli ilgi görmemişlerdir. Bu tutum ve davranışlar çocukta güven duygusunu azaltırken yetkin olduğu davranışların pekişmesini engellemektedir (Arntz & Jacob, 2012; Young & Klosko, 1994; Young vd., 2003). Ebeveyn olma yaşam dönemlerinde geçiş evrelerinden biridir. Bu süreç kimi ailelerde sancılı olabilmektedir. Annelerin ilk kez anne olma yaşları da bu kriz döneminde önem taşıdığı görülmektedir. İlk kez anne olma yaşı düştükçe annelerin kendi ebeveynlerine ihtiyaç duyma durumlarının arttığı şeklinde söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu annelerin erken dönem uyumsuz şemaları *öğrenim durumuna göre* farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkindir. Bulgulara göre annelerin YŞÖKF toplam puanları, zedelenmiş otonomi şema alanı, yüksek standartlar şema alanı ve kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları öğrenim durumlarına göre farklılaştığı saptanmıştır. Annelerin öğrenim durumları yükseldikçe YŞÖKF toplam puanları, zedelenmiş otonomi şema alanı, yüksek standartlar şema alanı, kopukluk ve reddedilme şema alanı puanları düşmektedir. Araştırmada ayrıca annelerin zedelenmiş sınırlar şema alanı ve başkaları yönelimlilik şema alanı puanlarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı da saptanmıştır. Alan yazında bu bulguları destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. T. Yıldırım (2013) tarafından yapılan ilgili çalışmada annelerin öğrenim durumlarına göre kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş otonomi şema alanı ve yüksek standartlar şema alanlarının anlamlı farklılık olduğunu saptanmıştır. Bu çalışmaya göre annelerin öğrenim durumları yükseldikçe bu şema alanlarındaki puanları düşmektedir. Aynı çalışmada zedelenmiş sınırlar ve başkaları yönelimlilik şema alanları puanlarının annelerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aral (2020) tarafından yapılan çalışmada eğitim durumu ile şema alanları arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bulgular alan yazın ile birlikte değerlendirildiğinde çocukluk yaşantıları ile kazanılan bazı şemaların öğrenim düzeyinin yükselmesi ile etkililiklerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Şema alanlarında yüksek standartlar, zedelenmiş otonomi, kopukluk ve reddedilme alanlarının öğrenim düzeyi ile birlikte farklılaşabilecek alanlar oldukları görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu annelerin *ilk kez anne olma yaşı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre annelerin ilk kez anne olma yaşı ile ERKAÖ rol doymu ve yeterlilik alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin ilk kez anne olma yaşı düştükçe rol doymu ve yeterlilik alt boyutu puanları yükselmektedir. Annelerin ilk kez anne olma yaşı ile ERKAÖ yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında ise bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Alan yazında bu bulguyu desteklemeyen araştırmalar mevcuttur. Annelerin ebeveynliğe yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmada annelerin ilk kez anne olma yaşlarına göre ebeveynliğe yönelik yeterlilik ve doym puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Araştırmacı bu sonucu örneklem grubunun ilk kez anne olma yaşının en az 21 olmasıyla ilişkili olabileceği ile açıklamaktadır (Seçer vd., 2008). Ülker (2016) tarafından yapılan çalışmada kadınların yeterlilik, rol doymu, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları puanları evlilik yaşlarına göre farklılaştığı

bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan kadınların evlilik yaşları 18 yaş altı, 19-24 yaş ve 25 yaş üstü olarak üç grupta ele alınmıştır. Çalışmada evlilik yaşı arttıkça yeterlilik, rol doyumu, yatırım ve rol dengeleme alt boyutlarından alınan puanlar yükselmektedir. Çalışmada evlilik yaşı ile anne olma yaşının birbirine yakın olduğu varsayılmaktadır. Bu çalışmada ise annelerin ilk kez anne olma yaşları ağırlıklı olarak 20-30 yaş (%85.2) arasındadır. Bu bulgu ile birlikte değerlendirildiğinde ilk kez anne olma yaşının yükselmesi annelerin rol doyumlarının ve yeterlilik algılarının düşmesine sebep olduğu şeklinde söylenebilir. Bu da annelik rolünden beklentiler ile açıklanabilir. Zamanla kadınların annelik rolüne ilişkin beklentilerinin artmasının bu role ilişkin rol doyumu ve yeterlilik algılarını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın beşinci bulgusu annelerin ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı *öğrenim durumuna göre* farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Bulgulara göre annelerin rol dengeleme puanları öğrenim durumlarına göre farklılaştığı saptanmıştır. Annelerin öğrenim durumları yükseldikçe rol dengeleme puanları düşmektedir. Ayrıca annelerin rol doyumu, yeterlilik ve yatırım alt boyutu puanlarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Ülker'in (2016) yapmış olduğu ilgili çalışmada annelerin rol doyumu, yeterlilik ve yatırım alt boyutu puanlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışmada öğrenim düzeyleri yükseldikçe rol doyumu, yeterlilik ve yatırım alt boyutları puanları da yükselmektedir. Sonuç olarak üniversite mezunu olan anneler diğerlerine göre ve lise mezunu olan annelerde ilkökul ve ortaokul mezunu olan annelere göre yüksek yeterliliğe sahiptir. Aynı çalışmada annelerin rol dengeleme alt boyutu puanlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öztürk ve Giren (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenim durumunun annelerin yeterlilik ve doyum algılarında bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Seigny ve Loutzenhiser'in (2009) yapmış olduğu ilgili çalışmada annelerin öğrenim durumları ile ebeveynlik öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Annelerde ebeveynliğe yönelik tutumların araştırıldığı bir başka çalışmada annelerin ebeveyn yeterlilik ve doyumlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Seçer vd., 2008). Bir başka çalışmada ise öğrenim durumu ile yatırım alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada lisans mezunu olanların yatırım ortalamaları sırasıyla lise, lisansüstü ve ilk-ortaokuldan mezun olanların ortalamalarından yüksek bulunmuştur (Aral, 2020). Coleman ve Karraker (2000) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynlik yeterlik algısı yüksek olan annelerin eğitim düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe rol dengeleme puanlarının düşmesi annelerin çalışma durumları ile açıklanabilir. Nitekim çalışmaya katılan ilköğretim ve lise mezunu annelerin rol dengeleme puanları birbirine yakinken üniversite mezunu annelerin puanı diğer iki gruptan belirgin bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. TÜİK (2021) verilerine göre kadınların eğitim düzeyleri ile iş gücüne katılım oranları doğru orantılıdır. Annelerin rol dengeleme puanlarının düşüşü üniversite mezunu annelerin bir işte çalışıyor olma olasılığı ile açıklanabilir. Bu da çalışan annelerin sahip oldukları roller arasında denge sağlamakta zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın altıncı bulgusu annelerin *YŞÖKF toplam puanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre annelerin *YŞÖKF toplam puanı* ile ERKAÖ rol doyumu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre *YŞÖKF toplam puanları* yükseldikçe ERKAÖ alt boyutları puanları da yükselmektedir. Alan yazını taramasında konu ile ilgili bir çalışma olmadığı

görülmüştür. Şemalar erken çocukluk deneyimleri ile edinilir. Bireyin çocukluk deneyimleri ile edindiği şemalar bugün sahip oldukları rollerini etkiler. Erken dönemde olumsuz tutumlara maruz kalan çocuklar uyumsuz şema geliştirir. Bu uyumsuz şemalar yetişkinlikte özellikle kriz anlarında bireyin yaşamını zorlaştırabilir. Ebeveynliğe geçiş gibi önemli bir yaşam döneminde uyumsuz şemaların tetiklenmesi olasıdır. Araştırmanın örneklem grubundaki annelerin YŞÖKF toplam puan ortalaması 190 (Young Şema Ölçeğinden alınabilecek ortalama puan ise 180'dir) olarak saptanmıştır. Annelerin uyumsuz şema puanlarının ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Uyumsuz şemanın orta düzeyde varlığı annelerin ebeveyn rollerini pozitif olarak etkilediği şeklinde söylenebilir. Tıpkı kaygı düzeyinde olduğu gibi aşırı kaygının varlığı ve kaygının yokluğu bireyi olumsuz etkilerken, orta düzey bir kaygının bireyi olumlu olarak etkilediği bilinir. Benzer bir şekilde uyumsuz şemaların varlığının da orta düzeyde olmasının bireyi tetikte tuttuğu, bireyin şemaya teslim olmaktan çok şema ile olumlu baş etmeye çalıştığı şeklinde söylenebilir. Petzold'a göre bazı çocuklar olumsuz yaşantılardan ve zorlanmalardan güçlenerek çıkma yeteneğine sahiptirler (Barnowski Geiser & Geiser Heinrichs, 2017).

Araştırmanın yedinci bulgusu *annelerin şema alanları ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre *kopukluk ve reddedilme şema alanı* ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında tek bir çalışma olduğu görülmektedir. Aral (2020) tarafından yapılan çalışmada annelerin kopukluk ve reddedilme şema alanı ile yeterlilik alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu, diğer alt boyutlarla bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bu çalışma 121 kişilik bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Şema puanlarının ve ERKAÖ alt boyutlarından alınan puanların araştırmamızdaki puanlardan oldukça düşük oldukları görülmektedir. Kopukluk ve reddedilme şema alanına sahip bireylerin ilgisiz ve soğuk ebeveyn tutumuna maruz kaldıkları bilinmektedir. Bu gruptaki anneler maruz kaldıkları ebeveyn tutumundan dolayı geliştirdikleri kopukluk ve reddedilme şemasının ebeveyn rollerini olumsuz etkilememesi için çabaları olduğu şeklinde söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci bulgusu *annelerin şema alanları ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre *zedelenmiş otonomi şema alanı* ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında tek bir çalışma olduğu görülmektedir. Aral (2020) tarafından yapılan çalışmada annelerin zedelenmiş otonomi şema alanı ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Zedelenmiş otonomi şema alanına sahip bireyler çocukluklarında ya aşırı korunmuş ya da ebeveynlerinden yeterli ilgiyi görememişlerdir. Bu şemaya sahip anneler ebeveyn rollerini gerçekleştirirken bu şema ile olumlu başa çıktıkları görülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu bulgusu *annelerin şema alanları ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre *yüksek standartlar şema alanı* ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında tek bir çalışma olduğu görülmektedir. Aral (2020) tarafından yapılan çalışmada annelerin yüksek standartlar şema alanı ile yeterlilik alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu, diğer alt boyutlarla bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ailede yeterince sevgi ve övgü görmeyen çocuklar çoğu zaman durumun neyden kaynaklandığını anlamak için yüksek standartlar geliştirirler. Yeteri kadar iyi olabilirlerse o ihtiyaç duydukları sevgiye erişebileceklerine inanırlar ve mükemmeliyetçiliğe doğru giderler (Cori, 2010). Yüksek

standartlar şema alanına sahip bireyler mükemmeliyetçi yönleri ile bilinirler. Bu mükemmeliyetçi yön annenin ebeveyn rollerini gerçekleştirirken bunu olumlu etkilediği şeklinde söylenebilir.

Araştırmanın onuncu bulgusu *annelerin şema alanları ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre *zedelenmiş sınırlar şema alanı* ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında tek bir çalışma olduğu görülmektedir. Aral (2020) tarafından yapılan çalışmada annelerin zedelenmiş sınırlar şema alanı ile yeterlilik alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu, diğer alt boyutlarla bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Zedelenmiş sınırlar şema alanına sahip bireyler çocukluklarında ya aşırı izin verici tutum ya da ilgisiz tutuma maruz kalmışlardır. Bu şema alanına sahip anneler ebeveyn rolünü gerçekleştirirken bununla olumlu baş edebildikleri şeklinde söylenebilir.

Araştırmanın on birinci bulgusu *annelerin şema alanları ile ERKAÖ alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığına* ilişkindir. Bulgulara göre *başkaları yönelimlilik şema alanı* ile rol doyumunu, yeterlilik, yatırım ve rol dengeleme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aral (2020) tarafından yapılan çalışmada annelerin başkaları yönelimlilik şema alanı ile yeterlilik ve rol doyumunu alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu, diğer alt boyutlarla bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Başkaları yönelimlilik şema alanına sahip bireyler çocukluklarında koşullu kabule maruz kalmışlardır. Bu şemaya sahip anneler ebeveyn rollerini sürdürürken şemaları ile olumlu baş edebildikleri şeklinde söylenebilir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen birinci nitel bulgu, katılımcıların *annelik kavramını nasıl tanımladıklarına* ilişkindir. Katılımcıların anneliği; *duygu (olumlu duygular, olumsuz duygular), düşünce (öğretici olma, vazgeçilmez olma) ve davranış boyutlarında* ele aldıkları görülmüştür. Duygu boyutunda katılımcıların anneliğe atfettikleri duyguların içgüdüselmiş gibi, sanki her kadının doğurmakla birlikte bu duygulara aniden sahip oluyorlarmış gibi ele aldıkları görülmektedir. Araştırmada katılımcılar düşünce boyutunda anneliği tanımlarken anneliğe kutsallık atfettikleri; anneliği öğretici yönü olan kutsal bir meslek, anneyi de hayatın devamını sağlayıcı mucizevi bir varlık olarak ele almışlardır. Davranış boyutunda ise katılımcıların anneliği daha gerçekçi boyutlarda ele aldıkları görülmektedir. Alan yazında da annelik kavramının duygu, düşünce ve davranış boyutunda ele alındığı görülmektedir. Yine başka bir çalışmada bu dünyada erişilecek en güzel duygunun annelik olduğu, tamamıyla ödüllendirici olduğu ve zorluklarının da olduğu belirtilmektedir (Kulakaç vd., 2006, aktaran Güler, 2020). Kadınların anneliğe ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada kadınlar anneliğe yoğun ve karşılıksız sevgi ve şefkat, fedakarlık kavramlarını atfetmişlerdir (Uçakçı Asaloğlu vd., 2020). Gezer Tuğrul (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar anneliği bambaşka bir duygu olarak, fedakarlık gerektiren kutsal bir meslek olarak tanımlamışlardır.

Miller'e (2005) göre annelik, hamilelikle başlayan ve doğumla beraber bebeğin bütün gereksinimlerini karşılamakla devam eden bir rol olarak tanımlanmaktadır. Sever (2015) ise anneliği bireysel ve toplumsal yönleri olan bir kavram olarak ele almaktadır. Toplumsal yönü ile annelik, modern annelik ve geleneksel annelik olmak üzere iki şekilde ortaya konulmaktadır. Her iki annelik kavramı da toplumsal normlar ile oluşmuş ideal anneyi tanımlamaktadır. Toplumlara göre modern anne, çocuklarına uzmanların sunduğu bilgilere göre bir bakım veren,

onların bilişsel gelişimlerini destekleyen, onları çağın fikirleriyle yetiştiren olarak ifade edilmektedir. Modern anneden bu süreçte kariyerini, sosyal yaşamını devam ettirebilmesi ve aynı zamanda kişisel bakımını da ihmal etmemesi beklenmektedir. Buna karşılık geleneksel anneden beklentilerde ise çocuklar yetiştirilirken ailede var olan diğer kadınlardan ve evin büyük çocuklarından yardım alınmaktadır, annenin kariyerini ve sosyal hayatını devam ettirmesi beklenmezken; ayrıca bunları devam ettirmesi yanlış bir davranış olarak görülmektedir. Bu annelik kavramlarının her ikisi de toplum tarafından oluşturulmuş ve aşırılıklar içermektedir. Gerçekte bir anne hem modern hem de geleneksel annelik kavramlarının etkilerini taşıyabilir (Miller, 2005; Sever, 2015).

Araştırmanın ikinci nitel bulgusu, katılımcıların *kendi annelik süreçlerini nasıl değerlendirdiklerine* ilişkindir. Katılımcıların annelik süreçlerini beş kategoride ele aldıkları görülmektedir: Kendi annelik rolüne ilişkin algılar (yeterli, yetersiz), yatırım (çocuğun ihtiyaçlarını karşılama davranışı açısından, çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişmesi açısından), yeterlilik (çocuk ile yaşanan sorunlarda sergilenen davranış açısından, çocuk ile yaşanan sorunları çözme yöntemleri açısından), rol doyumunu (olumlu duygular, olumsuz duygular) ve rol dengeleme (annelik rolü ve ihmal edilmiş roller).

Araştırmada katılımcıların *kendi annelik süreçlerine ilişkin algıları yeterli ve yetersiz kavramlarının* altında toplanmıştır. Annelik ile ilgili deneyimlerini yeterli olarak gören katılımcıların kendilerini “annelik görevlerini” yerine getiren ve sürekli çabalayan kişiler olarak görmektedirler. Annelik deneyimlerini yetersiz olarak gören katılımcıların ise kendilerini suçluluk duyguları olan, yorgun, mutsuz, kendinden vazgeçen anneler olarak ele aldıkları görülmektedir. TÜİK (2021) verilerinde ev işlerinin genellikle kadınlar tarafından üstlenildiği görülmektedir. Bu veriye göre kadınların %94,4 çocuk bakımı, %85,6 çamaşır ve bulaşık yıkama, %85,4 yemek yapma ve evin günlük olarak toparlanması ve temizlenmesi işlerini üstlendikleri görülmektedir. Erkeklerin ise %74,1 aylık faturaların ödenmesi, %65,2 küçük bakım, onarım, tamir işlerini üstlendikleri görülmektedir. Ebeveynlik yükünü fazlaca omuzlayan kadınların zamanla depresyon, yetersizlik, değersizlik ve tükenmişlik duyguları yaşayabilecekleri bilinmektedir. Nitekim bu araştırmada da kendi ebeveynlik süreçlerini yetersiz olarak algılayan annelerin yetersizlik, suçluluk, mutsuzluk duyguları ile kendilerini tanımladıkları görülmektedir.

Araştırmada *yatırım kategorisinde* katılımcıların çocuklarının çoğunlukla maddi ihtiyaçlarını karşıladıkları, sosyal-duygusal ihtiyaçlarında ise yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çocuklarının fizyolojik ihtiyaçlarını karşılarlarken uzman görüşlerine uygun davrandıkları, ideal anne olma çabasının fizyolojik ihtiyaçlar ile sınırlı kaldığı, sosyal duygusal ihtiyaçlara ise yeterli enerjilerinin kalmadığı görülmektedir. Bu da annelerde yetersizlik hissi, yorgunluk ve tükenmişliğe yol açabilmektedir.

Annelerin *yeterlilik kategorisinde* çocuklarıyla yaşadıkları sorunlar ile başa çıkma davranışları onların günün sonunda tükenen taraf olduğunu göstermektedir. Nitekim anneler sorunlara en başta verdikleri tepkilerini öfkeli ve sinirli olma hali olduğunu, sorunu çözmek için çocuğa vurduklarını veya çocuğa duygusal olarak soğuk davrandıklarını ifade etmişlerdir. Tükenen anne ile gün sonu resminde olanlar: Pişman olunan davranışlar, yorgun ve tükenmiş anneler, kırgın çocuklar ve olmayan babalar.

Filliozat (2008) *Kusursuz Ebeveyn Yoktur* isimli kitabında bütün annelerin son derece stresli bir gündelik yaşam sürdürmekte olduklarını söylemektedir. TÜİK (2021) verilerinde de

kadınların ev içi işlerde en çok sorumluluğu alan kişi olduğu görülmektedir. Filliozat annelerin sadece bir ruhtan ibaret olmadıklarını, aynı zamanda bir bedene sahip olduklarını ve bu bedenin gereksinimleri olduğunu, bu ihtiyaçlar karşılanmadığında annelerin tahammül seviyesinin de düştüğünü ifade etmektedir. Bu süreç anne tükenmişliğine doğru gidebilmektedir.

Anne tükenmişliğinin ilk aşamasında anne sürekli ayak uydurma zorunluluğuna bağlı olarak gelişen bir duygusal ve fiziksel bitkinliğin içine düşmektedir. Eğer anne, üzerindeki stres yükünü azaltmazsa çok geçmeden depersonalizasyon (yabancılaşma) ve mesafe koymaya geçme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilir. Desteksiz anne işlerinde giderek verimsizleşebilir, kendi yeterliliklerinden kuşkuya düşebilir. Yavaş yavaş tükenmişliğin son basamağına kayılır. Azarlamalar, dayaklar, cezalar, anne çocuklarına yapmayı istemediği her türlü şeyi yapmaya başlar, bu bir kısır döngü halini almaktadır. Olmayı düşlediği anneden çok farklı bir anneye dönüştüğünü görmektedir (Filliozat, 2008).

Aile içinde her an yeni bir şeyler olmaktadır. Çocukların ihtiyaçları yaş ile birlikte farklılaşmaktadır. Yaşamın kimi dönemleri (doğum, iki yaş, ergenlik gibi) geçmişin canlanmalarına elverişlidir. Çocuk hangi yaşta olursa olsun başka ebeveynler ile konuşmak, benzer yaşantıları olabileceğini görmek, bu konuda tek olmadığını hissettirir ve problemlerle durumlar ile baş etmeyi kolaylaştırır. Bazen kişi uyguladığı yöntemden farklı yöntemler olabileceğini görür. Ebeveynlerin sosyal yaşamlarına başka ebeveynleri katmaları bu açıdan önemli olmaktadır.

Rol doyumu kategorisinde annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanlarda mutlu olduklarını ve eğlendiklerini, yine de bu kategoride annelerin ifadelerinin daha az olduğu, zamanlarının çoğunun çocuk bakımıyla ve ev işleriyle geçtiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Rol dengeleme kategorisinde ise annelerin rollerini dengeleyemedikleri, zamanlarının çoğunu annelik rolü için harcadıkları, bunu yaparken de çoğunlukla ev işleri ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanması için uğraştıkları görülmektedir. Badinter (2011) geçmişe göre günümüzde anneliğin tam zamanlı bir çalışma olduğunu vurgular. Günümüz annelerinden, geçmişte altı çocuğa verilen bakımın iki çocuğa sunmaları beklenir (aktaran Sever, 2015).

Araştırmada katılımcıların annelik rolü açısından kendilerini çoğunlukla yetersiz algıladıkları, yetersiz algılayan annelerin yorgun ve mutsuz oldukları, çocuklarıyla sorun çözme becerilerinin zayıfladığı ve dolayısıyla rol doyumlarının da olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu annelerin en çok zamanı annelik rolünde geçirdikleri halde yetersizlik hissetmeleri ise annelik tükenmişliği ile açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü nitel bulgusu, *katılımcıların kendi çocukluk dönemi ebeveyn algılarına* ilişkindir. Katılımcıların çocukluk dönemlerine ilişkin algıları iki kategoride ele alınmıştır: Ebeveyn rolü algısı ve ebeveyn ile ilişkiler. Araştırmada katılımcıların çocukluklarında çoğunlukla ilgisiz, katı ve kuralcı tutuma maruz kaldıklarını, bazı yönleri ile ebeveynlerinden farklılaşmaya çalıştıklarını ancak zaman zaman tıpkı ebeveynleri gibi davrandıklarını ifade etmektedirler. Alan yazında konu ile ilgili çalışmalar mevcuttur. İlgili bir araştırmada anneden ve babadan algılanan her iki olumsuz ebeveynlik biçimlerinin depresyon ile ilişkili olduğu ve buna şema modlarının aracılık ettiği bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre anneden ve babadan algılanan olumsuz ebeveynlik biçimine ilişkin puanları yükseldikçe şema mod puanlarının da yükselmekte olduğu ve bu şekilde her iki grup yetişkinde de depresyon düzeyi

yükseldiği bulunmuştur (Yolalan vd., 2023). İstikbal (2020) anne çocuk ilişkilerinin nesiller arası aktarımını araştırdığı çalışmasında, annenin kendi annesiyle deneyimlediği ilişkilerin, kendi çocuklarıyla olan ilişkilerini büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Forward (2013) kadınların yetişkinlik yaşamlarında annelerine benzer ilişki örüntülerini sürdürdüklerini söyler. Bu araştırmada da katılımcıların bir kısmı çocukluk döneminde maruz kaldıkları ebeveyn tutumunu kendi çocukları ile sürdürdüklerini, bir kısmı ise tersi bir tutum seçtiklerini ifade etmişlerdir.

4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Birlikte Değerlendirilmesi

Young erken dönem uyumsuz şemaların oluşumunu etkileyen olumsuz ebeveyn biçimleri olduğunu belirtmektedir. Bu ebeveyn biçimlerini anlamak için de algılanan olumsuz ebeveyn ölçeğini geliştirmiştir (Young, 1994, aktaran Soygüt vd., 2008). Young'a göre erken dönem ebeveyn çocuk ilişkilerinde algılanan olumsuz ebeveyn tutumları şu şekildedir: sömürücü/istismar edici ebeveyn tutumu, aşırı koruyucu/evhamlı ebeveyn tutumu, duygusal bakımdan yoksun bırakıcı ebeveyn tutumu, küçümseyici/kusur bulucu ebeveyn tutumu, kuralcı/kalıplayıcı ebeveyn tutumu, aşırı izin verici/sınırsız ebeveyn tutumu, kötümser/endişeli ebeveyn tutumu, değişime kapalı/duygularını bastıran ebeveyn tutumu, cezalandırıcı ebeveyn tutumu, koşullu/başarı odaklı ebeveyn tutumu.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların çocukluk dönemlerine ilişkin ebeveyn tutumlarını çoğunlukla ilgisiz, katı ve kuralcı, ihmalkar, şefkatli, fedakar ve verici olarak ele aldıkları görülmektedir. Katılımcı ifadelerine Young'ın tanımladığı olumsuz ebeveyn tutumları çerçevesinde bakıldığında katılımcıların algıladıkları ebeveyn tutumlarının çoğunlukla duygusal bakımdan yoksun ebeveyn tutumu (yüksek standartlar şema alanı), kuralcı ebeveyn tutumu (yüksek standartlar şema alanı) ve değişime kapalı/duygularını bastıran ebeveyn tutumlarına (kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş otonomi şema alanı, zedelenmiş sınırlar şema alanı ve başkaları yönelimlilik şema alanı) maruz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmanın nicel verilerinde örneklem grubunun erken dönem uyumsuz şema puanlarının en yüksek; yüksek standartlar şema alanı ve kopukluk ve reddedilme şema alanı olarak görülmektedir. Bunları sırasıyla zedelenmiş otonomi şema alanı, başkaları yönelimlilik şema alanı ve zedelenmiş sınırlar şema alanları takip etmektedir. Yüksek standartlar şema alanına sahip bireylerin kendini ifade etme ve yakın ilişkilerinde sağlıklarından feragat etme düzeyinde katı ve içselleştirmiş oldukları kurallara uymaya çalışırlar. Yüksek standartlar şemasına sahip bireylerin yaşamlarında mükemmeliyetçi oldukları görülmektedir. Bu mükemmeliyetçilik katı kurallar şeklinde kendini göstermektedir. Kopukluk ve reddedilme şema alanına sahip bireylerin gelişimsel öyküleri incelendiğinde genellikle soğuk, reddedici, ilgisiz, tutarsız, kötüye kullanan ya da dış dünyadan izole olmuş aile çevrelerinden geldikleri görülmektedir (Arntz & Jacob, 2012; Young vd., 2003).

Yüksek standartlar şema alanına sahip bireylerin mükemmeliyetçi oldukları ifade edilir. Mükemmel olmaya çalışmak da beraberinde yetersizlik algıları oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların kendi annelik rollerine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında; ellerinden geleni yaptıkları halde kendilerini yetersiz olarak ifade eden annelerin olduğu görülmektedir. Annelerin yeterlilik temasında çocukları ile sorun yaşadıkları zaman çoğunlukla yetersizlik algıladıkları görülmektedir. Nicel veriler ile birlikte değerlendirildiğinde bu annelerin yüksek standartlar şema alanına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın katılımcı annelerinin çocuklarıyla olan ilişkilerinde bir sorun ile karşılaştıklarında genelde katı ve sert bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Young'un tanımladığı olumsuz ebeveyn tutumları çerçevesinde bakıldığında bu annelerin çoğunlukla kuralcı davrandıkları söylenebilir. Yüksek standartlara sahip annelerin özelliklerinden olan kuralcılık bu araştırmanın katılımcı grubunda da gözlenmektedir. Dolayısıyla annenin kendi ebeveyni ile olan ilişkileri ile gelişen uyumsuz şeması yine annenin çocukları ile olan ilişkisini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada ebeveyn ilişkilerini ilgisiz, kuralcı, katı ve ihmalkar olarak ifade eden annelerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının duygusal bakımdan yoksun bırakıcı ebeveyn tutumu olduğu söylenebilir. Bu ebeveyn tutumuna maruz kalan annelerin kopukluk ve reddedilme şema alanı, zedelenmiş otonomi şema alanı, zedelenmiş sınırlar şema alanı ve başkaları yönelimlilik şema alanına sahip olmaları olasıdır. Nitekim araştırmada annelerin ikinci yüksek puan aldıkları erken dönem uyumsuz şema alanı kopukluk ve reddedilme şema alanı olduğu görülmektedir. Duygusal yoksunluk üç başlıkta olabilir; ilgi, empati ve korunma yoksunluğu (Young vd., 2003). Araştırmanın katılımcı annelerinin yaşadıkları yoksunluğun ilgi alanında olduğu görülmektedir. Katılımcı annelerin bir kısmının çocukları ile olan ilişkilerine bakıldığında çoğunlukla fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıkları duygusal ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kaldıkları görülmektedir. Ebeveynleri ile ilişkilerinden duygusal desteği alamayan annelerin çocukları ile ilişkilerinde sosyal-duygusal alanda yetersiz kalmaktadırlar. Bunun da erken dönem uyumsuz şemaya sahip annelerin çocukları ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Duygusal bakımdan yoksun bırakıcı ebeveyn tutumuna maruz kalan bireyler kendini feda şeması (başkaları yönelimlilik) geliştirirler. Bireyin kişisel memnuniyetsizliğine rağmen isteyerek diğer bireylerin ihtiyaçlarını giderme konusuna aşırı odaklanmasıdır. Bu davranışı muhtaç olduklarını düşündükleri diğerleri ile duygusal bir bağ kurabilmek, olumlu bir benlik algısı elde edebilmek ya da suçluluk düşüncesinden kurtulabilmek için yapabilirler (Arntz & Jacob, 2016; Young vd., 2003). Araştırmanın katılımcı annelerinin rolleri arasındaki dengeye bakıldığında annelerin en çok zaman ve enerjiyi annelik rolüne ayırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu da duygusal bakımdan yoksun bırakıcı ebeveyn tutumuna maruz kalan annelerin başkaları yönelimlilik şema alanını geliştirdikleri ve yaşamlarında rol dengesi yapamayışlarının sebebi olarak da başkaları yönelimlilik şema alanına sahip olmaları olabilir.

Araştırmada uyumsuz şemalar ile ebeveyn rollerine ilişkin algı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Örneklem grubundaki annelerin orta düzeyde uyumsuz şemaya ve orta düzeyde denebilecek olumlu ebeveyn rol algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu yönüyle katılımcı ifadelerine bakıldığında orta düzeyde sahip olunan uyumsuz şemaların katılımcıların annelik rolünü gerçekleştirirken daha özenli davranmaya çalışmalarına etki ettiği söylenebilir. Öyle ki katılımcı anneler bir sorun ile karşılaştıklarında verdikleri olumsuz tepkilerden pişmanlık duyduklarını ve bunu telafi etmek için de çaba harcadıklarına dair ifadeleri bunu gösteriyor denebilir.

Katılımcı annelerin annelik kavramına ilişkin algılarının ideal anneyi tanımladığı görülmektedir. İdeal anne olmaya çalışan bu anneler aynı zamanda annelik rollerinde yetersizlik algıladıkları görülmektedir. Ne oluyor da bu anneler yetersizlik algılıyorlar? Bu annelerin yüksek standartlar şemasına sahip olmaları, çocukluklarında ilgisiz, katı ve kuralcı

tutuma maruz kalmaları, annelik rolünü yeterince iyi olarak yerine getirmiş olmalarına rağmen yetersizlik hissetmelerine sebep olabilir. Nitekim annelerin ERKAÖ alt boyut puanlarının ortalama civarında olması yeterince iyi olduklarını göstermektedir.

Forward (2013) iyi bir annenin çocukları uğruna kendini feda etmesi veya kusursuz olması gerekmediğini ifade etmektedir. Annenin de kendi ihtiyaçları, duygusal yükleri ve yaraları vardır. Sürdürmek zorunda olduğu bir işi olabilir. Çocuğu ile beraber olamadığı zaman dilimleri olabilir. Kendini kaybedip çocuklarına daha sonrasında pişman olabileceği şeyler söyleyebilir. Fakat annenin çoğunlukla davranışları çocuğunun öz değerine katkı sunuyorsa, çocuğun kendine güvenini, saygısını ve güvende hissetme duygusunu besliyorsa ister idare eder ya da harika bir anne olsun, o anne iyi bir iş çıkarıyor demektir. Winnicott'un dediği gibi "yeteri kadar iyi" olmak yeterlidir (Winnicott, 1986).

Şema Terapi Kuramında çocukluktaki acılar gün ışığına çıkarılıp iyileştirilmedikçe, kişi öğrenilmiş davranışı tekrar etmeyi seçerek çocukluğundaki duyguların ortaya çıkmasından kendisini koruduğu ifade edilir. Söz konusu davranış ebeveyn tarafından doğru ve haklı olarak kişide kodlanmışsa, kişinin aynı davranışı devam ettirme olasılığı da yükselir. Ebeveyn ile tam tersi bir davranış seçmek de mümkündür. Ancak böyle bir durumda da çocuğun gereksinimleri gözden kaçabilir. Sırf ebeveyn den farklı davranmak adına çocuk açısından zarar verici bir davranışta da bulunulabilir. Böyle bir durum yaşanıyorsa kişinin yaralanmış olduğunun farkına varıp onunla çalışılması gerekir. Çoğu zaman geçmiş yaraların iyileşmiş olduğuna inanılır ve onu incelemeye cesaret edilmez. Oysaki davranışlardaki aşırılık ve davranışın sistematikliği kişinin yaralarının henüz iyileşmediğini gösterir (Young, 1999). Şema yaklaşımı kendimizle sonsuza kadar yüzleşmeyi içerir. Şemalar ile çalışmak zor ama imkansız değildir.

4.4. Öneriler

Araştırmada ilk kez anne olma yaşı yükseldikçe annelerin rol doyumu ve yeterlilik algılarının düştüğü bulgusundan yola çıkılarak, anne adaylarına ebeveynlik rollerine ilişkin psiko-eğitim programları düzenlenebilir.

Çocuk sayısına göre annelerin ebeveyn rollerine ilişkin algılarının farklılaştığı bulgusundan yola çıkarak annelerin yeterince sosyal destek almaları konusunda ailenin diğer fertlerinin bilinçlendirilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması sağlanabilir.

Annelerin orta düzey uyumsuz şemalarının ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısını olumlu etkilediği bulgusuyla annelere şemalar konusunda farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Toplumda var olan ideal anne kavramının gerçekçi boyutta ele alınabilmesi için farkındalık çalışmaları eğitimler ve medya aracılığıyla yapılabilir.

Anne adaylarının kendi ebeveyn tutumlarını fark etmeleri ve bunun çocuklarıyla olan ilişkilerine etkileri konusunda ve olumlu baş etme yöntemleri ile ilgili eğitilmeleri önerilir.

Annelerin öğrenim durumları yükseldikçe erken dönem uyumsuz şema puanlarının düştüğü bulgusundan yola çıkarak, kız çocuklarının yükseköğrenime katılımları konusunda ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

Çalışan annelerin uyumsuz şema puanları çalışmayan annelerden daha düşük olduğu bulgusundan yola çıkarak annelerin çalışma hayatına katılması konusunda farkındalık oluşturulabilir.

Araştırmada alışan annelerin ebeveyn rollerine ilişkin algılarının çalışmayan annelerden daha düşük olduğu bulgusundan yola çıkararak çalışan annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin psiko-sosyal destek hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetler belediyeler, milli eğitim müdürlükleri, aile ve sosyal hizmetler il müdürlükleri aracılığıyla yapılabilir.

Anne tükenmişliğinin önüne geçmek için annenin eş desteğinin artırılması önemlidir. Bunun için ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerin evlilik öncesi, ebeveynlik öncesi ve sonrasında yapılması önerilir.

Araştırmada anneler ile çalışılmıştır. Babaların dahil edildiği benzer bir çalışma yapılabilir.

Araştırmada anneler ile çalışılmıştır. Anneler ve çocuklarının birlikte olduğu çalışmalar yapılabilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan 01.11.2021-E.103643 (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aral, S. M. (2020). *0-6 yaşları arasında çocuğu olan annelerin erken dönem uyumsuz şemalarının ve bağlanma stillerinin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı üzerine etkisi.* (Yayın No. 660336) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Arntz, A. & Jacob, G. (2016). *Uygulamada şema terapi: Şema mod yaklaşımına giriş rehberi.* (G. Soygüt, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barnowski Geiser, W. & Geiser Heinrichs, M. (2017). *Zor anneler: Yetişkin kızlar ve oğullar için rehber kitap.* (E. Özbek, Çev.). İletişim Yayınları.
- Butler, A. C., Brown, G. K., Beck, A. T. & Grisham, J. N. (2002). Assessment of dysfunctional beliefs in borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 40(10), 1231-1240. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00031-1)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children. *Conceptualization, Measurement, and Correlate*, 49 (1): 13–24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Cori, J. L. (2010). *Annenin duygusal yokluğu.* (18. Baskı). (B. S. Haktanır, Çev.). Koridor Yayıncılık.
- Çakır, Z. (2007). *Antisosyal Kişilik Bozukluğunda Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Algılanan Ebeveynlik Stilleri Ve Şema Sürdürücü Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişkiler: Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme.* (Yayın No. 228976) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çolakoğlu, E. T. (2012). *Genç yetişkinler ile kendilik algısı, erken dönem uyumsuz şemalar, algılanan ebeveynlik stilleri ve kişilerarası ilişkiler.* (Yayın No. 326179) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ersanlı, K. (2012). *Benliğin gelişimi ve görevleri.* DH Basın Yayın.
- Feeney, J., Hohaus, L., Noller, P. & Alexander, R. P. (2001). *Becoming parents: Exploring the bonds between mothers, fathers, and their infants.* Cambridge University Press.
- Filliozat, I. (2008). *Kusursuz Ebeveyn Yoktur.* (H. C. Utku, Çev.). Pegasus Yayınları.
- Foels, R. & Tomcho, T. J. (2007). Gender, interdependent self-construals, and collective self-esteem: women and men are mostly the same. *Self and Identity*, 4(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/13576500444000281>
- Forward, S. (2013). *Sevgisiz anneler.* (M. Yurdakuler, Çev.). İletişim Yayınları.
- Gezer Tuğrul, Y. (2019). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadınların Annelik Deneyimleri Üzerine Bir Saha Çalışması. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 71-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jscs/issue/49688/637035>
- Güler, K. (2020). *Kadınlarda toplumsal cinsiyet rolleri ile erken dönem uyumsuz şemalar, şema başa çıkma biçimleri ve beden imgesi baş etme stratejilerinin ilişkisi.* (Yayın No. 628437)

- [Doktora tezi, Doğu Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güler, M. ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34-43. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ebeveyn-rolune-iliskin-kendilik-algisi-olcegi-toad.pdf>
- Houseknecht, S. (1988). *Voluntary childlessness*. (M. Sussman & S. Steinmetz, Eds.). Handbook of marriage and the family. Plenum Press.
- İstikbal, E. N. (2020). *Anne çocuk ilişkilerinin nesiller arası aktarımının annelerin anlatıları üzerinden niteliksel yöntemle araştırılması*. (Yayın No. 640918) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, 67(6), 3278-3295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01914.x>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 299-337.
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Maynard, M. J. & Harding, S. (2010). Perceived parenting and psychological well-being in UK ethnic minority adolescents. *Child: Care, Health and Development*, 36(5), 630-638.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01115.x>
- Miller, L., Steiner, D., Reid, S., Trowell, J., & Holditch, L. (2004). *Çocuğunuzu tanıyın: 0-6 yaş*. (F. Doruker, Çev.). Altın Kitapları.
- Miller, T. (2005). *Annelik duygusu: Mitler ve deneyimler*. (G. Tunçer, Çev.). İletişim Yayınları.
- Öngider, N. (2013). Anne baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440. <https://doi.org/10.5455/cap.20130527>
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2015). Annelerin Ebeveynlik Algıları ile Çocuklarının Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2). doi: 10.17556/jef.23074
- Rafaeli, E., Bernstein, D.P., & Young, J.E. (2011). *Şema terapi ayırıcı özellikler. Bilişsel ve davranışçı terapiler serisi*. (M. Şaşıoğlu, Çev.). Psikonet Yayınları.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2008). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(19), 413-428. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723969>
- Sever, M. (2015). Kadınlık, annelik, gönüllü çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı Annelik mi?, Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid üzerinden bir karşılaştırmalı okuma çalışması. *Fe Dergi*. 7(2), 72-86. DOI: 10.1501/Fe0001_0000000144
- Sevigny, P. R. & Loutzenhiser L. (2009). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: Care, Health and Development*, 36 (2), 179-189.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x>

- Shavelson, J. R., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik Biçimlerinin Değerlendirilmesi: Young Ebeveynlik Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*. 11(22), 17-30.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. ve Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 75-84.
- TÜİK. (2021). Evlenme ve boşanma istatistikleri. *Türkiye İstatistik Kurumu*. Aralık 10, 2021, file:///C:/Users/PFE/Downloads/Evlenme_ve_Bo%20C5%9Fanma_%20C4%B0statistikleri_25.02.2021%20(1).pdf
- Uçakçı Asaloğlu, C., Ercan, F., Erdem, E. ve Tüfekci Akcan, A. (2020). Kadınların anneliğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(75), 1546-1561. DOI:10.17755/esosder.441265
- Ülker, M. (2016). *Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı arasındaki ilişki*. (Yayın No. 430695) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, H. ve Ülker, M. (2018). Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 47- 57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/578144>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2013). *3-6 yaşında olup anaokuluna giden çocukların annelerinde algıladıkları ebeveynlik biçimleri ile çocuk yetiştirme tutumları ve erken dönem uyumsuz şemaların ilişkileri*. (Yayın No. 344731) [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yolalan, H., Köse Karaca, B. ve Karaosmanoglu, H. A. (2023). Klinik Olan ve Klinik Olmayan Yetişkin Örneklemelerinde Algılanan Ebeveynlik Biçimleri ile Depresyon Arasındaki İlişki ve Şema Modlarının Aracı Rolü. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*. 10 (1) , 25-56 . DOI: 10.31682/ayna.962357
- Young, J. E. (1990). *Practitioner's resource series. Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Professional Resource Exchange.
- Young, J. E., (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Professional Resource Pres.
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (1994). *Reinventing your life*. Plume.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. The Guildford Press.
- Young, J. E., Kolosko, J. S., & Weishaar, M. E., (2009). *Şema terapi*. (T. V. Soylu, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Winnicott, D. W. (1986). *Home Is Where We Start From*. Reading. Mass.: Addison-Wesley Publishing Company Inc.

İletişim/Correspondence

Dr. Sümeyye ERDEMİR,

smyyldrm@gmail.com

Prof.Dr. Mustafa KUTLU,

mustafa.kutlu@inonu.edu.tr

The Effect Of Creative Drama Education Program On Social Behavior And Social Problem Solving Skills Of Children

Nihal AKALIN, Niğde Ömer Halisdemir University, ORCID ID: 0000-0002-1968-3724
Menekşe BOZ, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-6218-105X

Abstract

In this research, the effect of the creative drama training program (CDTP) on social behavior and social problem solving skills of children was examined. The current research was carried out in an experimental design with pretest-posttest and control group. The study group of the research consists of 40 children. Both the experimental group and the control group are composed of 20 children. Data collection tools used in the research are Preschool and Preschool Behavior Scales (PKBS_2) and Wally Social Problem Solving Test (WSPÇ). The data in the research was analyzed through Mann Whitney U Test, Wilcoxon Signed Rank Test, Spearman Correlation Analysis and eta square (η^2) value was calculated. According to the results obtained from the research, it was seen that the CDTP had a significant effect on the increase in the total scores of social (behaviors) and social problem solving skills of the children in the experimental group. The findings of the research were discussed in the context of the related literature and some recommendations were made based on the results of the research.

Keywords: Creative drama, social problem-solving skills, social skill, social, development, social behavior



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 319-340
DOI
10.17679/inuefd.1162816

Article Type
Research Article

Received
16.08.2022

Accepted
29.04.2024

Suggested Citation

Akalın, N. & Boz, M. (2024). The Effect Of Creative Drama Education Program On Social Behavior And Social Problem Solving Skills Of Children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 319-340. DOI: 10.17679/inuefd.1162816

This article was produced the doctoral dissertation thesis accepted by Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Preschool Education Department on October 11, 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Children who are supported as from the early years of their preparation process for social life will maintain their lives as academically successful individuals with improved problem-solving skills who can establish harmonious peer relationships and maintain their social skills development (Darling-Churchill & Lipman, 2016; Mayeux & Cillesen, 2003). Creative drama, which includes socialization by definition, contributes to the establishment of social behaviors and social skills on sound foundations with participants who discuss, speak, experience events personally, observe and create (Frydman, 2016; Gönen & Dalkılıç, 2017; Švábová, 2017).

Purpose

This research aims to examine the effect of creative drama training program (CDTP) on social behavior and social problem solving skills of children.

Method

The research is designed as an experimental study with pretest-posttest and control group. It is asserted that the pretest-posttest grouped design is generally a preferred research design in behavioral sciences because it both gives researchers a high statistical power in testing the effect of the experimental procedure on the dependent variable and allows the interpretation of the findings in a cause-effect relationship (Büyüköztürk, 2011).

Findings

It is seen that pre-school children gain social skills through CDTP. After the CDTP application of the children in the “experimental group,” a statistically more significant increase is observed in their scores of social cooperation, social acceptance/independence, and social interaction skills compared to the scores of the children in the “control group”. Research findings show that CDTP enables preschool children to acquire social problem solving skills. The findings obtained as a result of the statistical analysis reveal that the CDTP applied in the research contributes to the development of social behavior and interpersonal conflict resolution skills of young children.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, it is seen that the CDTP applied in the research contributes to the “development of social skills.” Several studies supporting this finding of the research were also found in the literature (Brown, 2017; Gao & Hal, 2019). Unlike traditional education systems, conducting the activities for social skills included in the CDTP with different drama techniques within a group may have increased the interest in these activities and contributed to the development of social skills positively. Research findings show that pre-school children acquire “social problem solving skills” through CDTP. CDTP implemented in the research may have increased children’s scores of social problem solving skills as it enables them to enact daily-life problems in groups, find effective solutions to those problems and associate these solutions with life. There are several studies in literature that support the results of the research (Dak & Trivedi, 2019; Değirmenci, 2020). The findings of the research reveal that the CDTP implemented in the research contributes to the development of social behavior and interpersonal conflict resolution skills of young children. Children who become socially competent through CDTP have more pro-social behaviors such as cooperation, obeying rules, sharing, being fair, and waiting for their turn. Considering that children can solve social problems by using such behaviors, it can be claimed that the program makes positive contributions to the development of social behavior. Other studies with similar results also exist in the literature (Marryat, Thompson, Minnis ve Wilson, 2014; Sebanc, 2014).

Yaratıcı Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Davranış ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Nihal AKALIN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1968-3724
Menekşe, BOZ, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6218-105X

Öz

Bu çalışmada, Yaratıcı Drama Eğitim Programı'nın (YDEP) çocukların sosyal davranış ve kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Mevcut çalışma ön test-son test ve kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk yer almıştır. Verilerin toplanmasında; Anaokulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS_2) ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇ) kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizinde; Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Spearman Korelasyon Analizi kullanılmış, eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, YDEP' in uygulandığı çocukların sosyal beceri ve sosyal sorun çözme becerileri toplam puan artışında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etki olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yaratıcı drama, sosyal gelişim, sosyal davranış, sosyal beceri, sosyal problem çözme*



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 319-340
DOI
10.17679/inuefd.1162816

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
16.08.2022

Kabul Tarihi
29.04.2024

Önerilen Atıf

Akalın, N. & Boz, M. (2024). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Davranış ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 319-340. DOI: 10.17679/inuefd.1162816

Bu makale Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 11Ekim, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Yaratıcı Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Davranış ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi

1. Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bütünsel gelişiminde çok hızlı ilerleme kaydettiği bir dönemdir (Bredenkamp, 2015; Hu, Fan, Wu, Locasale-Crouch, Yang ve Zhang, 2017; Morrison, 2003). Çocuk doğduğunda sosyal ilişkileri ebeveynlerle sınırlı iken okul öncesi eğitim kurumuna başlaması ile birlikte akran grupları ve öğretmenleri de bu ilişki ağına dâhil olmaktadır (Bronfenbrenner, 2005; Howard ve Melhuish, 2017). Sosyal-duygusal açıdan çevresi genişleyen çocuk, aile bireyleriyle olan etkileşimlerinden edindiği becerileri akran gruplarına aktarabilmekte ve aynı zamanda akran ilişkilerinden de etkilenecek sosyal gelişimini sürdürmektedir (Arewasikporn, Dawis ve Zautra, 2013; Atış Akyol, 2020). Çocuğu toplumsal yaşama hazırlama sürecinde okul öncesi eğitim kurumları önemli görevler üstlenmektedir (Atış Akyol, 2020; Kitta ve Kapinga, 2015). Yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal etkileşim ve sosyal beceri açısından bu kurumlarda desteklenen çocuklar, akademik yaşantısında başarılı, toplumsal ilişkilerde özgüvenli, uyumlu arkadaş ilişkileri kurabilen, problemlerini etkili yollarla çözebilen, mutlu ve uyumlu kişiler olarak hayatlarına devam edeceklerdir (Darling-Churchill ve Lipman, 2016; Mayeux ve Cillesen, 2003). Çocuğun yetişkinlik döneminde sosyal çevresine uyumunun en iyi belirleyicisi, okul notları ya da zekâ puanı değil sosyal beceri ve sosyal ilişkilerdeki yeterlilik düzeyidir (Hartup, 1992). Sosyal beceri, bireyin iletişim kurmak, kendini ifade etmek, sorumluluklarını yerine getirmek, toplumsal ilişkilerde uyum sağlamak için sergilemesi istenen öğrenilmiş davranış kalıplarıdır (Kjøbli ve Ogden, 2014; Leidy, Guerra ve Toro, 2010). Erken yıllardan itibaren sosyal becerileri gelişmemiş ya da yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca problemlerle yüz yüze kalabilmektedirler (Nissen ve Hawkins, 2010). Bu durumun bir sonucu olarak, sosyal becerilere sahip olmayan çocuklar zaman içinde kişiler arası etkileşimlerde sorunlar yaşamaktadırlar. Kişilerarası etkileşimler zaman içerisinde bazı sorunlara da yol açmaktadır. Bireyler sosyal ilişkilerinde devamlılık ve toplumsal bütünlüğün sağlanması için sorunları etkili bir şekilde çözme becerisine sahip olmalıdır. Sosyal problem çözme becerisi sağlıklı toplumsal ilişkiler için önemli bir sosyal beceridir. (Samancı ve Uçan, 2015). Sosyal problem çözme becerisi, bireyin karşı karşıya kaldığı problemleri çözmek için organize edilmiş becerileri kullanmasıdır (Shure ve Spivack, 1982). Davranışların şekillenmeye başladığı ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı erken yıllarda, çocukların sosyal davranış ve kişilerarası sorun çözme beceri gelişimini destekleyecek eğitim ortamlarının hazırlanması bu becerilerin gelişimi için oldukça önemlidir. Genel olarak okullarda geleneksel eğitim sistemi içinde çocuğun duygularını, düş-hayal ve imgesel düşünme gücünü kullanarak sürece etkin katılımına pek fazla olanak sunulmamaktadır (San, 1990). Yaratıcı dramanın eğitim-öğretim sürecinde kullanılması, çocukların zihinsel süreç gelişiminin yanı sıra hayali ve duygusal deneyimlerinin de gelişimine olumlu etki ederek yaratıcı ve duyarlı bireylerin yetişmesini sağlayacaktır (San, 1996). Duyu eğitimi, yaratıcı iç görü ve yaratıcı ifade tarzı yaratıcı dramanın temelinde yer alan kavramlardır (O'Hara, 1984). Yaratıcı drama doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir grup etkinliği şeklinde bir durumu, olayı düşünceyi canlandırma üzerine kurulu bir öğretim yöntemidir (Adıgüzel, 2017; San, 2002). Yaratıcı drama süreci; çocukların yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, yetişkin ve çocukların sürece birlikte dâhil oldukları, fiziksel ve bilişsel uyarılmaların yaşandığı sistemli ve planlı bir süreçtir (McCaslin, 2016). Dramatik

etkinlikler sırasında katılımcılar, üstlendikleri roller ve yaptıkları canlandırmalar ile gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelirler (Adıgüzel, 2017; Pinciotti, 1993). Yaratıcı drama süreci aşamalar şeklinde gerçekleştirilir ve süreç içerisinde olmazsa olmaz bazı bileşenler vardır. Her şeyden önce bir grup etkinliği olduğu için grubun varlığı ve gruba liderlik yapabilecek alanında uzman eğitimcilerin olması gereklidir. Katılımcıların yaratıcı drama aşamalarını rahatça gerçekleştirebileceği bir mekân ve bu mekânda sergilenecek canlandırmaların dayanağı olan bir konu olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2017; Drim, 2005; Oğuz, 2019). Yaratıcı drama bazı kaynaklarda farklı isimlendirilen, genel olarak “ısınma/hazırlık”, “canlandırma” ve “değerlendirme/tartışma” aşamalarından oluşmaktadır (Adıgüzel, 2017, Arveklev, Beng, Wigert, Morrison-Helme ve Lepp, 2018; Erdoğan, 2015; Üstündağ, 2009). Isınma/hazırlık aşamasında duyuları kullanma, gözlem yapma, tanışma, etkileşim kurma, güven kazanma gibi çalışmalar yapılır (Köksal Akyol, 2003; McCaslin, 2006; Prendiville ve Toye, 2007; Üstündağ, 2000). Ayrıca müzik ve ritme uygun yürüme, koşma, hayvan taklitleri, mekânda konum alma, farklı zemin ve zamanlarda yürüme şeklinde de gerçekleştirilebilir (Can Yaşar, 2023). Okul öncesi çocukların müzik eşliğinde sergiledikleri yaratıcı hareketler denge, koordinasyon, ritim ve vuruş becerileri ile bedenlerini keşfetme ve rahatlama da sağlar (Gustafson, 2009; Iverson ve James, 2011). Yaratıcı dramada ısınma/hazırlık etkinlikleri çocukların beklenti ve deneyimlerinden esinlenilerek, güvenli bir katılım hissi oluşturması bakımından önem taşımaktadır (Doona, 2013). Çocuklar güvenli ve desteklendiklerini bildikleri bir ortamda keşfetmek, denemek ve öğrenmek için daha bağımsız hareketler sergileyeceklerdir (McCaslin, 2019). Canlandırma yaratıcı dramanın bir sonraki aşamasıdır, bu aşamada katılımcılar zihinlerinde tasavvur ettiği şeylerden ürettiği eylemleri oyunla sergileme becerisi gösterirler (Wee, 2009). Bu aşamada yaratıcı drama yoğun olarak tiyatro tekniklerini kullanır. Bu tekniklerden en önemlileri doğaçlama ve rol oynama olmakla birlikte, doğaçlama yaratıcı dramanın bel kemiğidir. Ayrıca donuk imge, sıcak sandalye, geriye dönüş, rol içinde yazma, pandomim, öğretmenin rolde olması gibi birçok teknik de kullanılır (Adıgüzel, 2017; Altınova, 2023; Arslan, 2015; Szecsi, 2008). Farklı teknikler kullanılarak yapılan canlandırmaların çocukta bıraktığı etki önemlidir. Süreçteki dramatik anlar, deneyimler, -miş gibi yapma, kurgusal dünyalar oluşturma bu aşamada gerçekleştirilir ve değerlendirilir (Burke, 2014; Can Yaşar, 2023). Katılımcıların bireysel ya da grup olarak aktif olduğu (Wright, Diener ve Kemp, 2013), yaratıcılık ve imgelem boyutunun önem kazandığı, konu/temaya bağlı grup doğaçlama oyunlarının sergilendiği aşama canlandırma aşamasıdır (Burke, 2014; Prendiville ve Toye, 2007). Yaratıcı dramanın son aşaması ise değerlendirme/tartışmadır. Katılımcıların süreç boyunca ne hissettikleri (Slade, 1995) ve süreç içindeki yaşantıları tekrar gözden geçirdikleri aşamadır (Köksal Akyol, 2003; Önder, 2010). Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği bu aşamada belirlenir (Akkocaoğlu Çayır ve Erdoğan, 2015; Üstündağ, 2009). Yaratıcı drama sürecinin sonunda genel bir değerlendirme mutlaka yapılmalıdır ancak gerek görülürse her aşama sonunda da değerlendirmeye yer verilebilir. Süreç boyunca çocukların düşünme şekilleri, nasıl hissettikleri, yapılan canlandırmaları tekrar anımsayıp, içsel irdelemelerin yapılması bu aşamanın önemli bir dinamiğidir (Lewis ve Rainer, 2012). Değerlendirme aşamasında lider çocuklara, sürece ilişkin neler öğrendikleri, ne düşündükleri ile ilgili sorular sorar ve tartışma başlatır. Sonrasında çocukların verdiği cevapları da içeren, sürece yönelik düşüncelerini katılımcılarla paylaşır (Frydman, 2016; Švábová, 2017; Wee, 2009). Yaratıcı dramanın merkezinde yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri kazanan ve süreç boyunca aktif olan çocuk yer almaktadır. Dramatik etkinlikler çocuğun sosyal-duygusal, kişilik gelişimi, iletişim

becerileri ve yaşadığı dünyaya yönelik bilgi ve anlayış geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Baldwin ve Fleming, 2003). Çocuklar yaratıcı drama süreci içinde bir hikâyeyi, olayı ya da durumu şekillendiren dinamikleri, ilişkileri, çatışmaları keşfederken konuya dair bilgi edinirler ayrıca oluşturdukları hayali dünyalarının içinde 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak da nitelendirilen sosyal davranışları (eleştirel düşünme, iş birliği, müzakere yapma, yaratıcılık ve problem çözme gibi) da kazanırlar (Brown, 2017). Yaratıcı drama, çocukların toplumsal ilişkilerinden kaynaklı sosyal problem çözme beceri gelişimi (Yılmaz, 2019), sosyal beceri, ifade ve iletişim becerileri, iş birliği yaparak çalışma beceri gelişimlerine olumlu katkılar sunmaktadır (Ong, 2020). Dramatik etkinlikler oyunlardan oluşur, oyun okul öncesi çocukların gelişim ve öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu bilinen ciddi bir uğraştır (Eirnarssdottir, 2014; Santrock, 2010). Çocuklar yaratıcı drama etkinliklerinde, grup doğaçlamasına dayalı oyunlarla benmerkezci düşünceden sıyrılarak, gelecekte sergileyecekleri rollere hazırlanırlar (Aksoy, 2019). Dramatik oyunlarla çocuklara bilişsel yeterlilik, sosyal davranışlar, sosyal problem çözme beceri gelişimi ve okuryazarlık beceri gelişimlerini destekleyecek çeşitli olanaklar yaratılır (Koroşec ve Zorec, 2020; Santrock, 2010). Özünde oyunsu süreçler barındıran yaratıcı dramanın (Adıgüzel, 2017), çocukların yaşadığı dünyayı anlama, keşfetme ve sosyal beceri gelişimlerine olumlu etkisi vardır (Koerosec ve Zorec, 2020; Winston ve Tandy, 2005). Erken yıllardan itibaren çocukların pozitif ilişkiler kurmasını sağlayan sosyal beceri kalıplarının desteklenmesi, çocukların bu becerileri içselleştirmesine, yaşadığı dünyaya duyarlı olma ve özgüven sahibi bireyler olarak yetişmeleri için oldukça önemlidir. Çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemek için birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri yöntemlerin kullanılması yararlı olacaktır. Okul öncesi çocukların sosyal beceri kalıplarını içselleştirip davranışa dönüştürülebilmesi için yöntem seçiminin önemli olmasının yanı sıra (Şenol ve Metin, 2021), sistematik olarak hazırlanmış eğitim programları da kritik öneme sahiptir (Elias, 2006). Çocukların “sosyal beceri gelişiminin” desteklenmesinde, yöntem olarak yaratıcı dramanın tercih edilmesi isabetli bir seçim olacaktır (Aksoy, 2019). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olan yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan YDEP’ in çocukların kişilerarası sorun çözme ve sosyal davranış gelişimi üzerindeki etkisini incelemek, bu becerilerini desteklemek ve gelecekteki araştırmalara ışık tutmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu hipotezlere yer verilmiştir:

1. YDEP, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)”, “Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)” ile “Sosyal Problem Çözme Ölçekleri (WSPÇ)” son test puanlarından edinilen bulguların kıyaslanması sonucu deney grubu çocukları açısından anlamlı bir farklılık oluşmasında etkili olmuştur.

2. YDEP, deney grubundaki çocukların SBÖ, PDÖ ile WSPÇ’ den edinilen “ön test” “son test” puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmasında etkilidir.

3. YDEP uygulandıktan sonra, YDEP’ e dahil olan çocukların “sosyal beceri” ve “kişilerarası sorun çözme beceri” puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada amaç, çocukların sosyal beceri ve kişilerarası sorun çözme becerileri üzerinde araştırmacılar tarafından geliştirilen YDEP’ in etkili olup olmadığının incelenmesidir. Çalışma yürütülürken “ön test” “son test” ve “kontrol gruplu” deneysel desen kullanılmıştır. Bu

desenin; uygulanacak işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin sınanmasıyla ilgili istatistiksel açıdan araştırmacıyı güçlendirdiği, araştırma bulgularının sebep-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilmesine olanak sunduğu ve çoğunlukla davranış bilimlerinde tercih edilen desenlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Niğde Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren bir ilköğretim okulunun anasınıfından 2019-2020 Eğitim Öğretim döneminde toplanmıştır. Belirlenen okuldan sınıf sayıları, cinsiyet ve yaş grupları birbirine denk olan iki grup seçilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmaya “20 çocuk deney” ve “20 çocuk kontrol” grubundan olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Her iki grubun da öğretmenleri lisans mezunudur ve öğrenim süreci dışında ek olarak bir yaratıcı drama eğitimi almamışlardır. Araştırmada yer alan çocuklar aynı bölgede ikamet etmektedir, yaş ortalamaları 63 aydır ve araştırma öncesinde herhangi bir yaratıcı drama eğitimine katılmamışlardır.

Araştırmada deney grubundaki çocukların %50’si erkek, %65’nin okul öncesi eğitimi kurumunda ilk yılı; kontrol grubu çocukların ise %60’ı erkek, %50’sinin kurumdaki ilk yılıdır.

Araştırmada deney grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin tamamı, annelerinin %70’i, babalarının %75’i; kontrol grubu çocukların ise öğretmenlerinin tamamı, annelerinin %55’i, babalarının ise %60’ı 30-40 yaş aralığındadır. Ebeveyn eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında ise deney grubu çocukların annelerinin %50’si, babalarının %45’i ortaöğretim; kontrol grubu çocukların annelerinin %50’si, babalarının %45’i, yükseköğretim mezunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada YDEP uygulanan ve uygulanmayan çocuklar arasındaki denkliliği ölçebilmek adına yapılan “Mann Whitney U Testi” sonuçları dikkate alındığında; her iki gruptaki çocukların SBÖ’ nün ($U=195.500$, $p>0.05$), PDÖ’ nün ($U=166.000$ $p>0.05$) ve WSPÇ’ nin ($U=147.000$ $p>0.05$) “ön test” sonuçları kıyaslandığında anlamlılık adına herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Edinilen bulgular deney ve kontrol grubunun sosyal beceriler, problem davranışlar ve kişiler arası problem çözme becerileri açısından YDEP uygulanmadan önce birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, YDEP’ in çocukların sosyal davranış ve kişilerarası sorun çözme beceri gelişimine etkisini ölçmek adına çocuk ve ailenin demografik bilgilerine ulaşmak için “Çocuk-Aile Bilgi Formu” “Anaokulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS_2)” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testinden” yararlanılmıştır.

Çocuk Aile Bilgi Formu. Bu form araştırma katılımcıları ve ebeveynleri ile ilgili kişisel verileri elde etmek katılımcıların yaşı, cinsiyeti, kaç kardeş olduğu, kardeşlerinin yaşları, ne kadar süredir okul öncesi eğitime devam ettiği, ebeveyn yaş aralığı, mesleği ve öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyine ait demografik bilgilere ulaşmak için hazırlanmıştır.

Anaokulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (PKBS_2). Kenneth W. Merril (1994) tarafından 3-6 yaş aralığındaki erken çocukluk dönemi çocuklarının sosyal beceri ve sorun davranışlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçme aracı (2003) tekrar gözden geçirilerek norm çalışması erken

çocukluk dönemi 3-6 yaş aralığındaki toplam 3,317 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Özbey (2009) ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Toplam 76 maddeden oluşan ölçeğin 25 maddesi yapılan faktör analizinden sonra, Problem Davranış Ölçeği'ndeki 40. madde ise uzman görüşü sonrasında çıkarılmış ve toplam 50 madde kalmıştır. Ölçek "Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren" ifadelerinin yer aldığı dördümlü likert tipi derecelendirme yöntemi ile ölçülen maddelerden oluşmaktadır ve ölçeğin uygulanması yaklaşık 10-12 dk. sürmektedir. (PKBS_2)'nin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı "SBÖ ve PDÖ" ölçekleri için .90 ve .97; her alt boyutlarında ise .81 ve .95 dir. Ölçek "Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)" ve "Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)" olarak iki alt ölçek şeklinde uygulanmaktadır. Ölçeğin araştırma sürecinde öğretmenlere nasıl doldurulacağı ile ilgili gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının ardından uygulanması sağlanmıştır. Alt ölçeklerden SBÖ' den alınan puan yüksek olduğunda değerlendirme açısından sonuç olumlu; PDÖ' den alınan puan yüksek olursa değerlendirme açısından sonuç olumsuz anlamı taşımaktadır. Bu çalışmada iç tutarlılık anlamında güvenilirliği sağlamak adına yapılan analizde uygulanan ölçme aracının alfa iç tutarlılık kat sayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ). "Sosyal İş Birliği", "Sosyal Etkileşim" ve "Sosyal Bağımsızlık/Kabul" şeklinde alt boyutlara ayrılan ölçek toplam 23 maddeden oluşmaktadır. SBÖ' den yüksek puan alınması "sosyal beceri gelişimi" açısından pozitif anlam içermektedir. İç tutarlılık anlamında güvenilirliği hesaplanan ölçme aracının alfa iç tutarlılık kat sayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Problem Davranış Ölçeği (PDÖ). Toplam 27 maddeye sahip olan ölçme aracı "Anti Sosyal" "Benmerkezci" "Dışa Yönelim" "İçe Yönelim" şeklinde kategorilere ayrılmaktadır. PDÖ' den düşük puan alınması "problem davranışlar" açısından pozitif bir anlam taşımaktadır. Bu çalışmada iç tutarlılık anlamında güvenilirliği sağlamak adına yapılan analizde PDÖ' nün alfa iç tutarlılık kat sayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇ). Spivack ve Shure'nin (1985) Preschool Problem-Solving Test, Rubin ve Kresnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test adlı testlerinin birleşiminden oluşturulan bir testtir. Çocukların varsayımsal olarak sunulan sosyal ilişkiler sonrasında gelişen problem durumlarına verdikleri tepkileri değerlendirilerek, sosyal problem çözme becerilerinin ölçüldüğü bir testtir. Test, her biri kişilerarası problem durumlarını ifade eden on beş farklı resmi içermektedir. Kız ve erkek çocuklara olası muhtemel durumlara uygun olarak farklı formlarda hazırlanmıştır. Uygulama esnasında, varsayımsal durumlara ilgili hazırlanmış 15 resim çocuğa sırayla gösterilerek, böyle bir durumla karşılaştığında problemi nasıl çözümleyeceği ile ilgili sorular sorularak fikirleri alınır.

Yaratıcı Drama Eğitim Programı (YDEP). YDEP, 30 farklı temayı içeren (sosyal davranış ve sosyal problem çözme beceri gelişimine yönelik) etkinliklerin, farklı drama teknikleriyle çocuklara sunulduğu bir eğitim programıdır. YDEP 30 gün süresince, hafta içi her gün olmak üzere, kahvaltı saatinin hemen ardından 1,5-2 saatlik bir süreçte araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etkinlik planı şeklinde uygulanan YDEP' te birbirini izleyen bir sıra ile ısınma/hazırlık, canlandırma ve değerlendirme/tartışma çalışmaları yer almıştır.

YDEP' in geliştirilme sürecinde; gerekli literatür taraması yapılarak ulusal okul öncesi eğitim programından seçilecek ve araştırma kapsamında oluşturulacak kazanımlara uygun temalar belirlenmiş ve etkinlik havuzu oluşturulmuştur. YDEP' de yer alan kazanımlar, ulusal

erken çocukluk eğitim programında yer alan “kazanım ve göstergelere” dayalı olarak, literatür destekli ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Kazanımlar temel alınarak ve bir çalışma teması içerisinde hazırlanan etkinlikler; kazanımlara uygunluğu ve etkililiği açısından tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacının süreci yönetebilmesi, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olabilmesi ve yaşanabilecek olumsuzlukları daha net görebilmesi için hazırlanan etkinlikler pilot uygulamaya tabi tutulmuştur ve ardından uygulamaya geçilmiştir.

Bu araştırma için veri toplama süreci öncesinde, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan (07/01/2020-35853172-300) etik kurul kararı ve Millî Eğitim Bakanlığı’ndan(02/03/2020-61900286-20-E. 4552580) uygulama izinleri alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada, ölçme araçlarının uygulanması sonucu edinilen verilerin ön test-son test puanlarının normallik değerleri ve çarpıklık-basıklık kat sayıları yapılan “Shapiro-Wilk Testi” ile belirlenmiştir. “Çarpıklık-basıklık kat sayıları” “-1 ile +1 arasında” olmayan veriler normal dağılım göstermemektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Her iki grupta da araştırmaya katılan çocuk sayısının 30’dan az olması ve verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı, parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır ve bunun için hipotez birin sınavında “Mann Whitney U Testi” analizi yapılmıştır.

YDEP’ e dâhil olan ve olmayan çocukların “sosyal beceri, problem davranış ve kişilerarası sorun çözme beceri” puanları karşılaştırılarak istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek için “Mann Whitney U Testi” uygulanmış ve puanlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların SBÖ, PDÖ ve WSPÇ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	η ²
Sosyal İş Birliği	Deney	20	24.45	489.00	121.000	.030*	0.138
	Kontrol	20	16.55	331.00			
Sosyal Bağımsızlık/ Sosyal Kabul	Deney	20	20.32	406.50	196.500	.916	
	Kontrol	20	20.68	413.50			
Sosyal Etkileşim	Deney	20	21.60	432.00	178.000	.448	
	Kontrol	20	19.40	388.00			
SBÖ Toplam	Deney	20	26.58	531.50	78.500	.001**	0.185
	Kontrol	20	14.42	288.50			
Dışa Yönelim	Deney	20	17.25	345.00	135.000	.075	
	Kontrol	20	23.75	475.00			
İçe Yönelim	Deney	20	18.60	372.00	162.000	.236	
	Kontrol	20	22.40	448.00			
Anti Sosyal	Deney	20	18.92	378.50	168.500	.138	
	Kontrol	20	22.08	441.50			
Benmerkezci	Deney	20	18.72	374.50	164.500	.221	
	Kontrol	20	22.28	445.50			
PDÖ Toplam	Deney	20	15.40	308.00	92.000	.005**	0.184
	Kontrol	20	25.60	512.00			
WSPÇ	Deney	20	30.48	609.50	0.500	.000***	0.865
	Kontrol	20	10.52	210.50			

*p<0.05

**p<0.01

***p<0.001

Tablo 1’de, YDEP’ e katılan ve katılmayan her iki gruptaki çocukların SBÖ’ nün alt boyutu olan “Sosyal İş Birliği Becerileri” ve ölçme aracının “son test” puanlarının tamamından elde edilen bulgular göz önüne alındığında, YDEP uygulanan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. ($U=121.000$, $p<0.05$). “Eta kare etki büyüklüğü değeri” $\eta^2=0.138$ hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan eğitim programı çocukların “Sosyal İş Birliği” beceri puanlarını olumlu yönde “orta düzeyde” etkilemiştir. Aynı tabloda her iki gruptaki çocukların SBÖ’ nün “son test” puanları toplamından aldıkları puanlar kıyaslandığında, YDEP uygulanan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($U=78.500$, $p<0.01$) ve “eta kare etki büyüklüğü değerinin” $\eta^2=0.185$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre YDEP, çocukların “sosyal beceri” puanlarını olumlu yönde “geniş düzeyde” etkilemiştir.

Tablo 1’de, her iki grupta bulunan çocukların WSPÇ’ nin “son test” uygulamasından elde edilen puanları kıyaslandığında, YDEP uygulanan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=0.500$, $p<0.001$). “Eta kare etki büyüklüğü değerinin” ise $\eta^2=0.865$ olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Edinilen bulgulara göre YDEP, çocukların kişilerarası sorun çözme beceri puanlarını olumlu yönde “geniş düzeyde” etkilemiştir.

Araştırmada YDEP’ e katılan ve katılmayan çocukların SBÖ, PDÖ ve WSPÇ “ön test” “son test” puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını kıyaslamak adına “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmış ve test puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların SBÖ, PDÖ ve WSPÇ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Boyut	Son Test Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Sosyal İş Birliği	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	20	10.5 0	210.00	-3.931*	.001****
		Eşit	0				
	Sosyal Bağımsızlık/ Sosyal Kabul	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	20	10.5 0	210.00	-3.940*	.001****
		Eşit	0				
	Sosyal Etkileşim	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	11	6.00	66.00	-2.949*	.003****
		Eşit	9				
	SBÖ Toplam	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	20	10.5 0	210.00	-3.924*	.000****
		Eşit	0				
Kontrol Grubu	Sosyal İş Birliği	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	18	9.50	171.00	-3.728*	.000****
		Eşit	2				
	Sosyal Bağımsızlık/ Sosyal Kabul	Negatif Sıra	1	3.50	3.50		
		Pozitif sıra	14	8.32	116.50	-3.233*	.001****
		Eşit	5				
	Sosyal Etkileşim	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	8	4.50	36.00	-2.585*	.010***
		Eşit	12				
	SBÖ Toplam	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.827*	.000****

		Pozitif sıra	19	10.00	190.00		
		Eşit	1				
Deney Grubu	Dışa Yönelim	Negatif Sıra	19	10.00	190.00	-3.828**	.000*****
		Pozitif sıra	0	.00	.00		
		Eşit	1				
	İçe Yönelim	Negatif Sıra	16	9.28	148.50		
		Pozitif sıra	1	4.50	4.50	-3.417*	.001****
		Eşit	3				
	Anti Sosyal	Negatif Sıra	4	2.50	10.00		
		Pozitif sıra	0	.00	.00	-1.890**	.059
		Eşit	16				
	Ben Merkezci	Negatif Sıra	12	6.50	78.00		
		Pozitif sıra	0	.00	.00	-3.166**	.002****
		Eşit	8				
PDÖ Toplam	Negatif Sıra	20	10.50	210.00			
	Pozitif sıra	0	.00	.00	-3.925**	.000*****	
	Eşit	0					
Kontrol Grubu	Dışa Yönelim	Negatif Sıra	18	9.50	171.00		
		Pozitif sıra	0	.00	.00	-3.735**	.000*****
		Eşit	2				
	İçe Yönelim	Negatif Sıra	10	5.50	55.00		
		Pozitif sıra	0	.00	.00	-2.823**	.005*****
		Eşit	10				
	Anti Sosyal	Negatif Sıra	5	3.00	15.00		
		Pozitif sıra	0	.00	.00	-2.070**	.039****
		Eşit	15				
	Benmerkezci	Negatif Sıra	11	6.00	66.00		
		Pozitif sıra	0	.00	.00	-2.956**	.003*****
		Eşit	9				
PDÖ Toplam	Negatif Sıra	15	11.17	167.50			
	Pozitif sıra	5	8.50	42.50	-2.335**	.020****	
	Eşit	0					
Deney Grubu	WSPÇ	Negatif Sıra	0	.00	.00		
		Pozitif sıra	20	10.50	210.00	-3.978*	.000*****
		Eşit	0				
Kontrol Grubu	WSPÇ	Negatif Sıra	2	3.50	7.00		
		Pozitif sıra	14	9.21	129.00	-3.197*	.001****
		Eşit	4				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

****p<0.01

*****p<0.001

Tablo 2’de, YDEP’ e katılan ($p<0.05$, $p<0.01$, $p<0.001$) ve katılmayan çocukların ($p<0.05$, $p<0.01$, $p<0.001$) SBÖ’ nün tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar kıyaslandığında, istatistiksel açıdan anlamlılık taşıdığı görülmektedir. Her iki grubun da toplam puanları ve fark puanlarının sıra ortalamasına dikkat edildiğinde ortaya çıkan farkın “pozitif sıralar” diğer bir deyişle “son test” puanlarının lehinde olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç uygulanan YDEP’ in çocukların “sosyal becerilerini” geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda puanların yüksek olması, ulusal okul öncesi eğitim programındaki “sosyal duygusal kazanımlara” uygun olarak hazırlanan etkinliklerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, YDEP’ e katılan deney grubu çocukların PDÖ’ nün toplamından ve üç alt boyutundan (Dışa Yönelim, İçe Yönelim ve Benmerkezci) edinilen puanlar

kıyaslandığında istatistiksel olarak anlam taşıdığı ($p < 0.01$, $p < 0.001$) görülmektedir. Ölçme aracından edinilen “toplam puanları” ve “fark puanlarının sıra ortalaması” dikkate alındığında ortaya çıkan farkın “negatif sıralar”, diğer bir deyişle “ön test” puanlarının lehinde olduğu belirtilmektedir. Öte yandan YDEP’ e katılmayan çocukların da PDÖ’ nün toplamından ve alt boyutlarının tamamından edindikleri puanlar kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir ($p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$). Alınan “toplam puanlar” ve “fark puanlarının sıra ortalaması” dikkate alındığında oluşan farkın “negatif sıralar” başka bir deyişle “ön test” puanlarının lehinde olduğu belirtilmektedir. Yani kontrol grubuna sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanıp uygulanan ulusal okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin ve bu etkinliklerden birinin de drama etkinliği olması, çocukların “problem çözme beceri” gelişimleri üzerinde etkili olmuş olabilir.

Aynı tabloda YDEP’ e katılan ($z = -3.978$, $p < 0.001$) ve katılmayan ($z = -3.197$, $p < 0.01$) çocukların WSPÇ’ den aldıkları puanlar kıyaslandığında, her iki grup için anlamlı bir farklılık meydana geldiği gözlenmektedir. İki grupta da “fark puanlarının sıra ortalaması” ve ölçek toplam puanları dikkate alındığında oluşan farkın “pozitif sıralar” yani “son test” puanlarının lehine olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç geliştirilen YDEP’ in çocukların “sosyal problem çözme” beceri gelişimini desteklemede etkili olduğunu göstermektedir.

Sadece YDEP’ e katılan çocukların “sosyal beceri” ve “kişilerarası sorun çözme becerileri” arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemek için “Spearman Korelasyon Analizi” uygulanmış ve analize ilişkin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Davranışlar ile Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

	1	2	3
1-Sosyal Problem Çözme	-		
2-Sosyal Beceri	,573**	-	
3-Problem Davranış	-,471**	-,258*	-

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Tablo 3’te, YDEP’ e katılan çocukların “sosyal becerileri” ile “kişilerarası sorun çözme becerileri” arasındaki ilişki kıyaslanmış “pozitif yönlü orta düzeyli” anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir ($r_s = 0.573$). Bu sonuç, YDEP’ e katılan çocukların sosyal beceri puanları yükseldikçe, kişilerarası sorun çözme beceri puanlarının da yükseldiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, “sosyal sorun çözme becerileri” ile “problemlerle davranışlar” sergileme düzeyi arasındaki ilişki kıyaslanmış ve “negatif yönlü orta düzeyli” anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r_s = -0.471$). Bu sonuç; YDEP’ e katılan çocukların sosyal sorun çözme beceri puanları yükseldikçe, problemlerle davranışlar sergileme olasılıklarının düştüğünü göstermektedir. Benzer şekilde sosyal davranışlar ile problem davranışlar arasındaki ilişki kıyaslandığında “negatif yönlü düşük düzeyli” istatistiksel olarak anlam ifade eden bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r_s = -0.258$). Bu sonuç; “sosyal becerilerde” yetkinleşen YDEP uygulanan çocukların, “sorun davranışlar” sergileme olasılıklarında düşme olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, YDEP' in okul öncesi çocukların sosyal beceri kazanımını desteklediğini ortaya koymaktadır. Uygulanan YDEP' in okul öncesi çocukların sosyal beceri kazanımını desteklediği belirtilmiştir. YDEP uygulaması sonrasında deney grubu çocuklarda SBÖ' nün alt boyutlarında, kontrol grubu çocukların puanlarına göre istatistiksel olarak daha anlamlı bir artış mevcuttur. Bu noktada uygulanan eğitim programının çocukların sosyal beceri gelişimini etkilemiş olabileceği ifade edilebilir. Çocukların yetişkinlerle, akranlarıyla ve diğer çocuklarla olan ilişkilerinin niteliği, sosyal beceri gelişimlerinin düşük ya da yüksek düzeyli olması ile yakından ilişkilidir. Sosyal beceriler açısından yetkin olan çocuklar; buldukları ortamlarda kabul gören, uyumlu ve sağlıklı sosyalleşme süreci içerisinde olan çocuklardır. Araştırma bulguları uygulanan YDEP' in çocukların sosyal beceri gelişimini desteklediğini ve sosyal-duygusal açıdan birçok davranış kalıbını öğrenmeleri için alternatifler sunduğunu ortaya koymaktadır. YDEP' de yer alan etkinliklerin grup çalışması şeklinde planlanması, çocukların etkinlikler sırasında yardımlaşarak, iş birliği içinde paylaşımlarda bulunması ve sosyal davranış kalıplarını grup etkileşimi ile öğrenmeleri sosyal beceri puanlarını artırmış olabilir.

YDEP kapsamına alınan etkinlikler planlanırken tanışma, empati kurma, problem çözme gibi aynı zamanda sosyal becerilerin boyutlarını da içeren temalar ve sosyal davranış kalıpları da göz önünde bulundurulmuştur. Mesela, "Tanışma" temalı etkinlik; çocuk kayb olduğunda ya da farklı bir ortama girdiğinde, kendi özelliklerini ve aile bilgilerini paylaşabilmesi amacı ile hazırlanmıştır. Çocuklar temalara uygun olarak yapılan canlandırmalar sırasında ana karakterin karşı karşıya kaldığı sosyal beceri kalıplarını bizzat deneyimleme şansına sahip oldukları için uygulanan eğitim programı sosyal davranış ve sosyal beceri gelişimini olumlu şekilde etkilemiş olabilir. Alan yazını incelemesinde de araştırma bulgusunu destekleyen başka araştırmalara rastlanmıştır (Brown, 2017; Ceylan, Gök Çolak ve Demir, 2019; Gao ve Hal, 2019; Lumandan, 2018; Schellenberg, Corrigall, Dys ve Malti, 2015). Çocuğun yaşadığı topluma uyum sağlaması ve sosyal davranış kalıplarını erken yıllarda kazanması oldukça önemlidir. Öte yandan bu davranış kalıplarının çocuklara oyun şeklinde sunulması hem kolay öğrenmeyi sağlayacak hem de kalıcılığı artıracaktır (Elias ve Arnold, 2006). Yaratıcı dramın grup etkinliği şeklinde yapılması ve sosyal etkileşimin ön planda olması, tüm beden ve duyarın aktif ve eşgüdümlü çalıştığı bir yöntem olması dolayısı ile çocukların sosyal beceri gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Lumandan, 2018). Dramatik etkinliklerin iş birliği içinde çalışma, paylaşımda bulunma, yardımlaşma gibi toplum yanlısı davranışların gelişimini desteklediği ortaya konmuştur (Celume, Besancon ve Zenasni, 2019). Uygulanan YDEP' de yer alan canlandırmalar; çocukların farklı rollere girerek iletişim içinde olmaları, yardımlaşmaları, dramatik durumlarla ilgili paylaşımlarda bulunmaları hem sürdürülebilir olumlu akran ilişkileri için hem de problemlere en etkin çözüm yolunun bulunması için fırsatlar sunmaktadır. Geliştirilen YDEP' teki farklı temalara dayalı sosyal beceri etkinliklerinin, çeşitli drama teknikleriyle ve oyunsu süreçler yoluyla sunulması alışılabilir öğrenme yöntemlerinden farklı olduğu için çocukların dikkatini çekmiş olabilir.

Araştırma sonucuna göre YDEP, çocukların kişilerarası sorun çözme beceri gelişimini desteklemektedir. YDEP uygulanan deney grubu çocuklarının kişilerarası sorun çözme beceri puanları, kontrol grubu çocuklarına kıyasla daha anlamlı bir artış göstermektedir. Çocuklarda sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olması tüm sosyal ilişkilerinin niteliğini

etkilemektedir. Yapılan çalışmalar yaratıcı dramının sınıf ortamında bir etkinlik olarak kullanılmasının çocukların sosyal beceri gelişimine, iş birliği içinde çalışma, eleştirel düşünme ve sorun çözme beceri gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ülker Erdem, 2017). Araştırma bulgusuna göre uygulanan eğitimin çocukların “kişilerarası sorun çözme becerilerini” olumlu şekilde etkilemiş olduğu “sosyal ilişkilerinin kalitesini” artırdığı söylenebilir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, uygulanan eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki çocuklarında sosyal davranışlarının arttığı söylenebilir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitim programına dâhil edilmeyen, günlük eğitim akışı uygulanan kontrol grubu çocukların da puanlarında artış gözlenmektedir. Yaratıcı dramının yöntem olarak kullanıldığı literatürdeki önceki çalışmaların kontrol gruplarındaki değişimlere bakıldığında, sosyal beceri ve kişilerarası sorun çözme beceri gelişimlerinde belirli düzeyde artış olduğu görülmektedir. (Freeman ve Sullivan, 2003; Sözkese, 2015; Şenol ve Metin, 2021). Bunun nedeni, çocukların doğal olarak yaşadıkları olgunlaşma süreçlerinden, ulusal okul öncesi eğitim programının oyun temelli olmasından ve dramının okul öncesi eğitim kurumlarında bir etkinlik türü olarak uygulanmasından kaynaklı olabilir. Literatürdeki çalışmalar okul öncesi eğitimin çocukların; iş birliği içinde çalışma, yardımlaşma, paylaşma, problem çözme, etkileşim kurma gibi sosyal davranış gelişimlerini artırdığını, okul öncesi eğitime devam eden çocukların, devam etmeyenlere göre bu becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, 1989; Clarke-Stewart, Gruber ve Fitzgerald, 1999; Sözkese, 2015). Başaran ve Ulubey (2018) çalışmalarında öğretmenlerin genellikle etkinlikleri planlarken yöntem ve teknik olarak oyunu kullandıklarını, Aksoy (2014) ve Boz, Uludağ, Tokuç, (2018) oyun temelli yöntemlerin çocukların sosyal beceri gelişimine olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, rutin etkinliklerin genel olarak oyunsu özellikler taşıması, çocuğun oyun etkinliklerine gönüllü olarak katılması, yaparak öğrenme ve beraberinde eğlenceyi de getirmesinden kaynaklı olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, YDEP çocukların kişilerarası sorun çözme beceri gelişimini desteklemektedir. Araştırma sonuçları, sosyal beceriler açısından yetkin olan çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Sosyal beceri gelişimi iyi olan çocuklar; iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, kurallara uyma, nazik olma gibi becerileri sosyal ortamlarda daha fazla kullandıkları için öz saygıları daha yüksektir ve pek çok sorunun üstesinden gelmeleri beklenmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz saygısı yüksek çocukların sosyal ilişkilerde ve bu ilişkilerden kaynaklı sorunları çözmeye daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Kaytez ve Kadan, 2016).

Yapılan çalışmanın bulguları, sorun davranışlarında azalma gösteren çocukların daha iş birlikçi bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre çocukların sosyal ilişkiler sırasında yaşadıkları sorunları çözümlerken; yalan söyleme, saldırgan davranışlar, şiddete başvurma, tehdit, kandırma gibi istenmeyen çözümlerden ziyade, iş birliği yapma, yardımlaşma, dinleme, paylaşma gibi sosyal kabul gören çözümleri tercih ettikleri söylenebilir. Alan yazınında araştırma bulgusu ile paralellik gösteren başka araştırmalar da vardır (Hune ve Nelson, 2002; Malik, Balda ve Punia, 2006).

Çocuklarda kişilerarası sorun çözme beceri gelişimi için yaratıcı dramadan faydalanılabilir. Yaratıcı dramadaki etkinlikler aracılığı ile çocuklar; hayali kahraman ve olayları olan öyküleri kullanarak sosyal ilişkilerde karşılaştıkları bazı sorun davranışlara; doğaçlama, rol oynama, zihinde kurma, beyin fırtınası, tartışma ve birlikte çözüm üretme gibi farklı yöntem ve

teknikleri kullanma şansı yakarlar (Önder, 2004). Sosyal beceri gelişimi beraberinde kişilerarası sorun çözme becerilerinin gelişimini de sağlar, dolayısıyla sosyal davranışlarda yetkinlik kazanan çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri de artmaktadır (Uysal, 2016). YDEP' in değerlendirme aşamasında problemleri grup şeklinde tartışılması, canlandırma süreci sonrasında duygu ve düşüncelerin paylaşılması da puanları yükseltmiş olabilir.

YDEP' de yer verilen etkinliklerin sosyal problemleri azalttığı düşünülebilir. YDEP problemi tanıma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, çözüm üretme, en etkili çözümü bulmaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Mesela "Ormanda Keyifli Bir Gezi" adlı etkinlikte; haklara saygı, hakların korunması ve başkalarıyla yaşanabilecek sorunların çözümü hedeflenmiştir. Çocuklar farklı drama aşamaları ile (ısınma/hazırlık, canlandırma) ve temalara uygun sosyal davranış kalıplarını sergileyerek (haklara saygı, konuşarak ve uzlaşarak sorun çözme, gerekli durumlarda yetişkin desteğinin sağlanması gibi) çeşitli rollere girerek süreci yaşamışlardır. Son olarak değerlendirme aşamasında ise tüm süreç genel olarak gözden geçirilmiş, örnek olay ve durumlar üzerinden en doğru ve etkili çözüm için açık uçlu sorularla çocukların kişilerarası sorun çözme beceri gelişimi desteklenmiştir. Dramatik etkinliklerin farklı materyallerle sunulması (kuklalar, hayali öyküler, posterler vb. gibi) ve bunların çocukların kolaylıkla ulaşabileceği noktalara bırakılmış olması sosyal problem çözme beceri gelişimini artıran faktörler olarak sıralanabilir. Alan yazınında araştırma bulgusunu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır (Dak ve Trivedi, 2019; Değirmenci, 2020; Dinçer, Baş, Teke, Aydın, İpek ve Göktaş, 2019; Rowe, Salo ve Rubin, 2018).

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, YDEP' in çocuklarının "sosyal beceri" ve "kişilerarası sorun çözme beceri gelişimine" katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda YDEP' in uygulandığı çocukların, "sosyal beceri" ve "kişilerarası sorun çözme becerilerini" artırdığı söylenebilir. YDEP' i oluşturan etkinlikler, çocukların sosyal davranışlarını geliştirirken kişilerarası sorun çözme beceri gelişimini de artırmıştır. Mesela, "Gizemli Müzik Aletleri" adlı etkinlikte bir müzik sanatçısının; kendisine hediye edilen manevi değeri olan müzik aletini yanlışlıkla kırdığı, hediye eden kişinin bundan haberi olmadığı ve duyarsa üzüleceği varsayarak çocukların örnek durumlar üzerinden olay ambiyansına girmeleri için ortam yaratılmıştır. Daha sonra böyle bir durumda ne yapılması gerektiği, hediye eden kişinin duyması üzerine ne hissedebileceği çocuklara sorularak farklı problemlere aynı anda çözüm bulmaları sağlanmıştır. Çocuklar süreç içerisinde problemlere en etkili çözüm yollarını bulabilmek için farklı yöntemleri (beyin fırtınası, açık uçlu sorular, zihinde canlandırma, örnek olay vb. gibi) kullanabilme ve dramatik etkinlikler sırasında aktif rol alarak sosyal davranış kalıplarını bizzat yaşayarak deneyimleme fırsatı da yakalamışlardır. Karmaşık ve içinden çıkılmaz gibi görünen durumları, dramatik etkinlikler içinde yaşayıp, etkili çözüm yollarını uygulayarak problemleri durumlarla başa çıkmayı öğrenmişlerdir. Sosyal beceri yetkinliği gösteren çocukların daha mantıklı davranışlar sergiledikleri, daha az sorun davranışlar gösterdiği vurgulanmaktadır. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen başka araştırmalarda mevcuttur. Goldstein ve Lerner, (2017) dramatik oyunlara katılan çocukların sosyal beceri puanlarında artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith ve Palmquist (2013) ile Weisberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta (2015), çocukların erken yıllardan itibaren sosyal problemler üzerinde kontrol sahibi olabilme yeteneği geliştikçe sosyal beceri, sosyal problem çözme beceri gelişimleri ve akademik yeterliliklerinde artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Literatürde küçük çocuklarla yürütülen

diğer araştırmalarda da yalnızlık, akran zorbalığı, sosyal izolasyon, şiddet ile sosyal davranış yetersizlikleri arasında pozitif ilişki olduğunun altı çizilmiştir (Marryat vd., 2014; Sebanc, 2014).

4.1. Öneriler

1. Kurumlar bünyesinde yaratıcı drama kursu/sertifika programları ile “sosyal beceri” ve “kişilerarası sorun çözme beceri gelişimi”, dramatik etkinlikler ve önemine yönelik hizmet içi eğitim programları açılarak, okul öncesi öğretmenlerinin faydalanması sağlanabilir.
2. Yaratıcı dramayı araştırmalarında bir yöntem olarak kullanan araştırmacılar okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçerek sosyal beceri gelişimi, kişilerarası sorun çözme beceri gelişimine yönelik yaratıcı drama etkinlik planları hazırlayabilirler.
3. Aile katılımı etkinlikleri kapsamında ailelere; yaratıcı dramanın sosyal davranışlar ve kişilerarası sorun çözme beceri gelişimi üzerindeki etkisine dair bilgi verilerek sürece dâhil olmaları sağlanabilir.
4. Farklı yaş ve örneklem gruplarını içeren benzer ve uzun soluklu etkilerinin gözlemlenebileceği farklı boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma 1. Yazarın 2021 yılında yaptığı doktora tezinden türetilmiş olup, araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (07/01/2020-35853172-300) etik kurul kararı ve Millî Eğitim Bakanlığından (02/03/2020-61900286-20-E 4552580) uygulama izinleri alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkocaoğlu Çayır, N., & Erdoğan, T. (2015). Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama. T. Erdoğan (Ed.), *Dramada planlama (ss. 109-127)*. Eğiten Kitap.
- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlilik ve tutum özelliklerine etkisi*. (Yayın No. 356671) [Doktoratezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, P. (2019). Theory and practice in social sciences. In V. Krystev, R. Efe, & E. Atasoy, (Eds.), *Drama in preschool education from theoretical processes to practice examples in preschool education (pp. 67-81)*. St. Kliment Ohridski University Press.
- Altınova, H. (2023). Okul öncesi eğitimde drama. Köksal Akyol, A. (Ed.), *Dramada teknik kullanımı (ss. 67-77)*. Hedef Yayıncılık.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Arslan, Ü. (2015). Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama. T. Erdoğan, (Ed.), *Dramada teknikler (ss.75-105)*. Eğiten Kitap.
- Arewasikporn, A., Davis, M. C., & Zautra, A. (2013). Resilience: A frame work for understanding the dynamic relationship between social relations and health. In L. Matthew, & A. R. Nicole (Eds.), *Health and social relationships: The good, the bad, and the complicated (pp.215-231)*. WDC: American Psychological Association.
- Arveklev, S. H., Berg, L., Wigert, H., Morrison-Helme, M., & Lepp, M. (2018). Nursing students experiences of learning about nursing through drama. *Nurse Educ Pract.*, 28,60–65. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.09.007>
- Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile Sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü*.(Yayın No. 633846) [Doktoratezi,Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baldwin, P., ve Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge
- Boz, M., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 38(1), 137-158.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. H. Z. İnan, & T. İnan (Çev.), (ss. 343-345). Nobel Yayıncılık.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*,118(3), 164–171. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2016.1244780>
- Burke, M. R. (2014). *Gavin bolton's contextual drama*. Intellect.
- Büyükköztük, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Üçüncü Baskı. Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. (2023). Okul öncesi eğitimde drama. Köksal Akyol, A. (Ed.), *Dramada uygulama aşamaları (ss. 79-93)*. Hedef Yayıncılık.

- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training. *Frontiers in Psychology, 9*(2611), 1-11.
- Ceylan, R., Gök Çolak, F., & Demir, B. (2019). The effect of drama activities on five-year-old children's social skills. *Educational Research and Reviews, 14*(12), 434-442. <https://doi.org/0.5897/ERR2019.3739>
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, C. P., & Fitzgerald, L. M. (1999). *Children at home and in day care*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dak, R., & Trivedi, K. (2019). A study on the advantages of creative drama in educating the preschool children. *Suraj Punj Journal for Multidisciplinary Research, 9*(6), 1184-1190.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve Sosyal Beceri düzeylerine etkisi*. (Yayın No. 620909) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Doona, j. (2013). *Drama lessons for the primary school year calendar based learning activities*. Routledge Publication.
- Einarsdottir, J. (2014). Play and literacy: A collaborative action research in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(1), 93-109
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social emotional learning. M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educators guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp. 4-14). CA: Corwin Press
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educators guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Erdoğan, T. (2015). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama*. Eğiten Kitap.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research, 96*(3), 131-138.
- Frydman, J. S. (2016). Role theory and executive functioning: Constructing cooperative paradigms of drama therapy and cognitive neuropsychology. *The Arts in Psychotherapy, 47*, 41-47. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.11.003>
- Gao, Q., & Hall, A. H. (2019). Supporting preschool children's learning through dramatic play. *Teaching Artist Journal, 17*(3-4), 103-105. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/15411796.2019.1680236>
- Gönen, M., & Uyar Dalkılıç, N. (2017). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. Eğiten Kitap.
- Gustafson, R. I. (2009). *Race and curriculum music in childhood education*. Ruth Gustafson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.

- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 257-281). NY: Plenum.
- Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3) 255-275. <https://doi.org/10.1177/0734282916633009>
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., Locasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78–86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.028>
- Hune, J. B., & Nelson, C. M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185–207. <https://doi.org/10.1177%2F019874290202700302>
- Iverson, S. V. (2011). Dongs of citizenship: The use of music in the classroom. In J. K. Dowdy, & S. Kaplan (Eds.), *A toolbox for teachers* (pp. 49-54). Sense.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Kaytez, N., & Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 332-342.
- Kitta, S., & Kapinga, O. S. (2015). Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories? *Journal of Education and Practice*, 6(5), 180-185.
- Kjøbli, J., & Ogden, T. (2014). A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: Six month follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(31), 1-11.
- Korošec, H., & Zorec, M. B. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/0034523719858219>
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *The Journal of Turkish Education*, 1(2), 1-14.
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252-260
- Lewis, M., & Rainer, J. (2012). *Teaching classroom drama and theatre: Practical projects for secondary schools* (Revised Edition). USA: Routledge.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1–34
- Lumandan, E. L. (2018). *Implementation of creative drama activities in three selected preschools*. (Publication No. 30598190) [Doctoral dissertation, University of Malaya]. PQDT Open.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58. <http://dx.doi.org/10.1080/09718923.2006.11978340>

- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behaviour and emotional development in preschool aged children: A population based survey of kindergarten staff. *BMC Psychology*, 2(44), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0044-1>
- Mayeux, L., & Cillessen, A. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173. <https://doi.org/10.1080/00221320309597975>
- McCaslin, N. (2019). *Sınıf içinde ve dışında yaratıcı drama. Sekizinci Basımdan Çeviri.* Ş. P. Özdemir (Ed.), Nobel Yayıncılık.
- McCaslin, N. 2016. *Sınıf içinde ve dışında yaratıcı drama.* P. Ö. Şimşek (Çev.), Nobel Yayıncılık.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond.* United States of Pearson Education.
- Nissen, H., & Hawkins, J. C. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.
- Morrison, G. (2003). *Fundamentals of early childhood education, coral graphic service.* Merrill Prentice Hall.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory into Practice*, 23(4), 314-320.
- Ong, K. J., Chou, Y. C., Yang, D. Y., & Lin, C. C. (2020). Creative drama in science education: The effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science majors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1-18. <https://doi.org/10.29333/ejmste/115296>
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri.* Sekizinci Baskı. Nobel YayınDağıtım.
- Önder, A. (2004). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları.* Morpa Kültür Yayınları.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-516.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education in Early Childhood*, 94(6), 24-29.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama 7-11.* GBR: Sage.
- Rowe, M. L., Salo, V. C., & Rubin. K. (2018). Toward creativity do theatrical experiences improve pretend play and cooperation among preschoolers? *American Journal of Play*, 10(2), 193-207.
- Rubin, K. H. & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp.1-68). The Minnesota Symposia on Child Psychology. N.J: Erlbaum
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının Sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Özel sayı (s.152-162). <https://doi.org/10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayi13206>
- San, İ. (2002). *Yaratıcı drama–eğitsel boyutları. Yaratıcı drama 1985–1995 yazılar.* Ö. Adıgüzel (Ed.), Naturel Yayınları.

- San, I. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2, 148-160.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000780
- Santrock, J. W. (2010). *Child development* (13th ed.). McGraw-Hill.
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS ONE*, 10(10), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>
- Sebanç, A. M. (2014). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232>
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1982). Inter personal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Slade, P. (1969). *Child Drama*. Hodder and Stroughton.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. (Yayın No. 413992) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Švábová, B. (2017). Creative drama at school and creative drama activities. *Prima Educatione*, 1, 113-127.
- Szecs, T. (2008). Teaching strategies: Creative drama in preschool curriculum: Teaching strategies implemented in Hungary. *Childhood Education*, 85(2), 120-124.
- Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2021). Examining the effectiveness of drama education program on the interaction and social skills of children in preschool classes applying inclusive practices. *Education and Science*, 46(208), 189-212. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9033>
- Tican Başaran, S., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Uysal, H. (2016). *Eşsiz yıllar müdahale programı çocuk boyutu'nun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması*. (Yayın No. 418197) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ülker Erdem, A., Aydos, E. H., & Gönen, M. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: Öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 409-424
- Üstündağ, T. (2009). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, 49, 19-23.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama, öğretmenin günlüğü*. Pegem Yayıncılık.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in Early Childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 489-501.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.

- Winston,J., & Tandy, M. (2005.) Beginning drama 4–11. David Fulton.
- Wright, C., Diener, M. L., & Kemp, J. L. (2013). Story telling dramas as a community building activity in an Early Childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0544-7>
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Yayın No. 5552312) [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKALIN
nihal.akaslan@gmail.com

Doç Dr. Menekşe BOZ
mboz@hacettepe.edu.tr

Investigating Teachers' Views On Competences In Curriculum: A Qualitative Analysis

Seyit Bilal GÜNEŞ, Dicle University, 0000-0003-0694-0936

Faysal ÖZDAŞ, Mardin Artuklu University, 0000-0002-2261-9504

Abstract

This study aims to investigate the views of secondary school teachers on the acquisition of key competencies in the curriculum. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the research was collected through a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed with content analysis. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the research. The study group of the research consisted of 30 secondary school teachers. According to the results of the research, it was revealed that teachers gave examples from daily life, benefited from technological tools and materials, and used visual and auditory materials in the activities they carried out in order to acquire competencies. In these activities, it has been observed that there are difficulties arising from the students, from the system, and also from the family and the environment. Teachers expressed that they perceived the units and activities in the textbooks insufficient for the acquisition of competencies. They stated that the continuity of the acquisition of competencies can be possible by moving away from the rote-learning-based education system, ensuring school-parent-student cooperation, and updating the curriculum. They have suggested to their colleagues that activity-based studies should be carried out in order to acquire competencies, cooperation between teachers should be ensured, and acquisitions should be associated with daily life.

Keywords: Curriculum, Key competences, Teacher views



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 341-364
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1233224

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
12.01.2023

[Accepted](#)
02.05.2023

Suggested Citation

Güneş, S. B. & Özdaş, F. (2024). Investigating teachers' views on competences in curriculum: a qualitative analysis, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 341-364. DOI: 10.17679/inuefd.1233224

This research was presented as an oral presentation at the International Interdisciplinary Symposium held at Dicle University on 17-18 November 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education systems are becoming more and more important day by day in the context of the construction of the future of societies, due to the fact that the curriculum, which guides in all areas of life, both inside and outside of the school, contains this awareness and power to carry out, develop and change the masses by the whole of knowledge, skills, competences and values (Güneş, 2022). This is possible by combining factors such as students, teachers, family, school, social environment, media, and all these components together to make sense and to achieve the highest efficiency from the targeted situation by the curriculum (Özdaş, 2019). In addition to these, in order to keep up with global changes, many new concepts were included in the curriculum, which was revised by the Ministry of National Education in 2018, in accordance with international education standards. One of these innovations in the new curriculum is the concept of “competence” (Mesleki Yeterlilikler Kurumu [MYK / Vocational Qualifications Authority], 2015). Competencies, defined as the combination of knowledge, skills, and attitudes, are a fundamental basis for language skills, literacy, mathematics, information and communication technologies learning, and learning to learn supports all learning activities (Figel, 2007). Including key competences in the course contents and organizing learning activities related to this, will both enable children to acquire them and make their lives easier (Yüksel & Taneri, 2020).

Purpose

Investigating the eight key competencies included in the renewed curriculum in 2018, revealing the views of secondary school teachers on the acquisition of competencies, and describing the emerging situations on the subject are considered important in terms of seeing the problems in the field and producing solutions to them. The results that will emerge and the suggestions to be produced are thought to be useful in the research that will provide information to the stakeholders and authorities of education about the acquisition of competencies in secondary schools in the context of taking various improvement steps. Based on these objectives, it is aimed to investigate the views of secondary school teachers regarding the acquisition of eight key competencies in secondary school curriculum. In accordance with the aim of the study, answers to the following sub-problems were sought:

1. What kind of activities do teachers do in or out of the classroom to acquire the competencies included in the curriculum?
2. What kind of difficulties do teachers face in order to acquire competencies?
3. What are the views of the teachers about the units and activities in the textbooks in order to acquire competencies?
4. What are the views of teachers to ensure the continuity of the acquisition of competencies?
5. What are the suggestions for teachers to acquire competencies?

Method

The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. A qualitative case study is the research design carried out by the researcher, a real life, a current situation, or a situation limited in a certain time, by collecting detailed and in-depth information, describing situations, or defining situation themes (Creswell, 2020). The data of the research was collected through a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed with content analysis. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the research. The study group of the research consisted of 30 secondary school teachers.

Findings

According to the findings of the research, it was revealed that teachers gave examples from daily life, benefited from technological tools and materials, and used visual and auditory materials among the activities they carried out in order to acquire competencies. In these activities, it has been observed that there are difficulties arising from the students, from the system, and also from the family and the environment. Teachers expressed that they found the units and activities in the textbooks insufficient for the acquisition of competencies. They stated that the continuity of the acquisition of competencies can be possible by moving away from the rote-learning-based education system, ensuring school-parent-student cooperation, and updating the curriculum. They have suggested to their colleagues that activity-based studies should be carried out in order to acquire competencies, cooperation between teachers should be ensured, and acquirements should be associated with daily life.

Discussion & Conclusion

In conclusion, secondary school teachers have carried out many different educational activities in order to acquire the competencies in the curriculum. It can be said that these activities will contribute to both cognitive and affective development of students. It was considered important to give examples from daily life in to acquire competencies. It has been observed that teachers encounter various difficulties in these activities. It has been determined that the difficulties in acquiring competencies have a multifaceted structure arising from the students, the system, the parents, and the environment. When the views of the teachers are evaluated, it can be said that the activities in the textbooks to acquire competencies are inadequate and have a theoretical structure far from skill-based practices. In addition to these situations, it has been found that in order to ensure the continuity of the acquisition of competencies, it is necessary to bring the curriculum to a quality that can transform knowledge into a skill by the combination of systemic, individual, and program-based factors. It was concluded that teachers should be able to design a communicative and interactive learning environment based on active participation and cooperation in order to acquire competencies and internalize the learning outcomes by associating them with daily life.

Öğretim Programlarında Yer Alan Yetkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Analiz

Seyit Bilal GÜNEŞ, Dicle Üniversitesi, 0000-0003-0694-0936

Faysal ÖZDAŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi, 0000-0002-2261-9504

Öz

Bu araştırmada, ortaokul öğretim programlarında yer alan anahtar yetkinliklerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı ortaokullarda görev yapan 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yetkinliklerin kazandırılması adına yaptıkları çalışmalar arasında günlük yaşamdan örnekler verdikleri, teknolojik araç-gereçlerden yararlandıkları, görsel ve işitsel materyaller kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalarda öğrenciden kaynaklı, sistemden kaynaklı ve aile ile çevreden kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Öğretmenler yetkinliklerin kazandırılması adına ders kitaplarındaki ünite ve etkinlikleri yetersiz bulduğunu bildirmiştir. Öğretmenler yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin en fazla ezbere dayalı sistemden uzaklaşılması, okul-veli-öğrenci işbirliğinin ve öğretim programlarının güncelliğinin sağlanması ile mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler meslektaşlarına yetkinliklerin kazandırılması için etkinlik temelli çalışmaların yapılması, öğretmenler arası işbirliğinin sağlanması ve kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Anahtar yetkinlikler, Öğretmen görüşleri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 341-364
DOI
10.17679/inuefd.1233224

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
12.01.2023

Kabul Tarihi
02.05.2024

Önerilen Atıf

Güneş, S. B. & Özdaş, F. (2024). Öğretim programlarında yer alan yetkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: nitel bir analiz, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 341-364. DOI: 10.17679/inuefd.1233224

Bu makale, 17-18 Kasım 2022 tarihlerinde Dicle Üniversitesinde gerçekleştirilen Uluslararası Disiplinlerarası Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Öğretim Programlarında Yer Alan Yetkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Analiz

1. Giriş

Eğitim sistemlerinin hedefi, bireyleri farklı niteliklerle donatarak yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için farklı öğretim ortamlarının bireylere sunulması, bireyleri zengin ve farklı becerilerle donatma çabası yer alması gerekmektedir (Erkek, Özdaş ve Çakmak, 2022). İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişimler bilginin hızla değişimine hatta 3-5 yıl gibi kısa bir sürede güncelliğini yitirmesine ortam hazırlamaktadır (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Bilginin değişken olmasının yanı sıra bireylerin değişen ihtiyaçları açısından yeni bilgilerin öğrenilmesi gerekliliği, öğrenme etkinliğini kısa süreli bir eylem olmaktan çıkararak yaşam boyu süren bir eylem haline getirmektedir (Yalkın ve Işık, 2019). Bu doğrultuda, 21. yüzyılda hızla gelişen ve değişen iş ve eğitim dünyasında bilginin yanında, beceri yönünden alana hâkim, teknik yönden donanımlı ve işinde yetkin bireyler hedeflenmektedir (Güneş, 2022).

Son yıllardaki teknolojik, bilimsel ve finansal gelişimler ve değişimler öğrenenlerin sadece buldukları eğitim kurumlarında ve ortamlarında bilgi sahibi olmaları değil aynı zamanda edindikleri bu bilgileri toplumda üretken, problem çözebilen, takım halinde çalışabilen, girişimci, inovatif niteliklere sahip bireyler olmalarını sağlayacak olan becerileri de önemli ölçüde değiştirmiştir (Tezcan, 2020). Bilgi, beceri, yetkinlik ve değerler bütünü ile hem okul içinde hem de okul dışında yaşamın her alanında yol göstericisi olan öğretim programlarının sahip olduğu farkındalık ve aynı zamanda kitleleri yürütebilme, geliştirebilme ve değiştirebilme gücünü içinde barındırması nedeniyle toplumların geleceğinin inşası bağlamında her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir (Güneş, 2022). Bunun gerçekleşebilmesinin yolu öğrenci, öğretmen, aile, okul, sosyal çevre, medya gibi faktörlerin bir araya gelmesi ile mümkün olabilir (Özdaş, 2019).

Öğrencilerin bulunduğu okulun sorumluluğu altında bilgi ve anlayış kazandığı, becerilerini geliştirdiği, tutumlarını ve değerlerini değiştirdiği resmi ve gayri resmi içerik ile süreç olan öğretim programları (Doll, 1996), bireylerin sosyal, politik, kültürel, ekonomik, bilimsel ve eğitsel parametrelerdeki bilgi ve yeterliliklerinin farkında olarak, insan gelişiminin farklı dönemlerinde yenilenen ve dinamik bir yapıya sahip olarak revize edilmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Güneş, 2022). Nitekim ulusların çeşitli parametrelerde birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları, eğitim alanında da karşılıklı etkileşimi ve değişimi zorunlu kılmaktadır (Özpolat, 2010). Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) 2005 yılında başlayan ve günümüze kadar uzanan reform hareketleri öğretim programlarına da büyük yenilikler getirmiştir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanan öğretim programları modern, bilimsel, eleştirel, inovatif düşünebilen, çözüm odaklı, kendine güvenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Epçaçan ve Erzen, 2008). Küresel değişimlere ayak uydurabilmek için 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uluslararası eğitim standartlarına uygun olarak revize edilen öğretim programlarına birçok yeni kavram dâhil edilmiştir. Bu yeniliklerden biri de bilgi ve becerilerin çalışma veya öğrenme ortamında bağımsız bir performans sergileyerek gereksinimleri karşılama durumu anlamına gelen “yetkinlik” kavramıdır (Mesleki Yeterlilikler Kurumu [MYK], 2015).

Bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonu şeklinde tanımlanan yetkinlikler dil becerileri, okuryazarlık, matematik, bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme için temel bir esas olup öğrenmeyi öğrenme tüm öğrenme etkinliklerini desteklemektedir (Figel, 2007). Avrupa Birliği'nin 2006 yılında Hayat Boyu Öğrenme anlayışı çerçevesinde üye ülke vatandaşlarının sahip

olmaları gerektiğini vurguladığı ‘anahtar yetkinlikler’, bilgi toplumuna katkı sağlayacağı üzere her biri eşit derecede önemli görülmekte olup birçok yetkinlik birbirini destekler nitelikte örtüşmekte ve iç içe geçmektedir (European Union [EU], 2018). Öğretim programlarında yer alan yetkinlikler, beceriler ve bunlara ait tanımlamalar Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uluslararası kalite kriterleri ve standartlarına uygun olmasını sağlayan Millî Eğitim Kalite Çerçevesi (MEKÇ) bağlamında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) esas alınarak hazırlanmış, ayrıca belirtilen yetkinlikler, beceriler ve bunlara bağlı tanımların geliştirilmesinde 21. yüzyıl becerilerine ait tanım ve açıklamalardan yararlanılmıştır (MEB, 2014; MYK, 2015; Soysal & Kurudayıoğlu, 2018). Öğretim programlarında yer alan bu yetkinlikler; “*Ana Dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, İnisyatif Alma ve Girişimcilik, Kültürel Farkındalık ve İfade*” (MEB, 2018) şeklindedir. Yetkinlikler genel olarak incelendiğinde; eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi, karar verme ve duyguların yapıcı yönetimi sekiz anahtar yetkinlik süreçlerinin tümünde rol oynamaktadır (EU, 2006). Her alanda yüksek yarar gözeten anahtar yetkinlikler tüm bireylerin bireysel memnuniyet ve gelişim, aktif vatandaşlık, toplumsal katılım ve istihdam ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Figel, 2007).

Anahtar yetkinliklerin ders içeriklerine dâhil edilmesiyle ve buna ilişkin öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi hem çocukların bu becerileri edinmelerini sağlayacak hem de yaşamlarını daha da kolaylaştırması beklenmektedir (Yüksel & Taneri, 2020). Öğretim programları, bu özellikleri ile öğrencilerin eleştirel düşünen, problem çözen, bilgi okuryazarlığına sahip, empati kurabilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Erkek, 2022). Ancak Diker Coşkun (2017) tarafından yapılan çalışmada, yetkinlik kazanımı sürecine ilişkin olarak örnek uygulama ve açıklamaların olmadığına, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin nasıl ölçülüp değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin açıklamaların bulunmadığına ve bu yetkinliklerin derslerle nasıl ilişkilendirilmesi gerektiği konusunda ifadelere yer verilmediğine, ayrıca yetkinliklerin kazanımlarla yeterince ilişkilendirilmediğine, yetkinliklere ulaşıp ulaşılmadığına dair somut göstergeler bulunmadığına, öğretim programlarında sadece yetkinliklerin listesinin ve bunlara ilişkin kısa açıklamalara yer verildiğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle, MEB tarafından 2018 yılında revize edilen öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin incelenmesi, ortaokul öğretmenlerinin yetkinliklerin kazandırılması konusunda görüşlerinin ortaya konulması ve konuyu dair ortaya çıkan durumların betimlenmesi sahadaki sorunları görme ve bunlara çözümler üretebilme açısından önemli görülmektedir. Ortaya çıkacak sonuçlar ve üretilecek öneriler ortaokullarda yetkinliklerin kazandırılması konusunda eğitim paydaşlarına ve yetkililere yol göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bütün bunlardan hareketle, ortaokul öğretim programlarında yer alan anahtar yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması konusunda ders içi veya ders dışı ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?
2. Öğretmenler, yetkinliklerin kazandırılması için ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
3. Öğretmenlerin, yetkinliklerin kazandırılması adına ders kitaplarında yer alan ünite ve etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin, yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğini sağlamak için görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, yetkinliklerin kazandırılması adına meslektaşlarına önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması araştırmacının, gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış bir durumu, detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak durumların betimlenmesi veya durum temalarının tanımlanması ile yürütülen bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2020). Bu bağlamda, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri alınarak, ortaya çıkan durumlar betimlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmaya dahil edilen öğretmenler belirlenirken cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine dikkat edilmiş, ayrıca öğretmenlerin köy, ilçe ve il merkezi gibi farklı yerleşim birimlerinde ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde görev yapmaları dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmacının çalışma grubunu Mardin ili Artuklu, Nusaybin ve Kızıltepe ilçelerinde görev yapan 30 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin 13'ü kadın 17'si erkek olup beşi köy, 10'u ilçe, 15'i merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 5'i yüksek lisans, 25'i lisans mezunudur. Katılımcıların 6'sı 1-5 yıl, 10'u 6-10 yıl, 7'si 11-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 2'si 21-25 yıl, 1'i 26 ve daha fazla yıldır ortaokullarda branş öğretmeni olarak çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı İlköğretim Matematik, 6'sı Türkçe, 5'i Sosyal Bilimler, 4'ü Fen Bilimleri, 4'ü İngilizce, 2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'i Beden Eğitimi ve Spor, 1'i Bilişim Teknolojileri, 1'i Teknoloji ve Tasarım branşlarında eğitim vermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, analizlerinin kolaylığı yanında sabit seçenekli cevaplama ve görüşülen kişinin kendini ifade edip ilgili alanda derinlemesine bilgi sağlama gibi nitelikleri bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Veri toplama aracı ilgili alanyazın (Özdaş, 2019; Çalışkan Toyoğlu, 2016; Şahin et al., 2010) taranarak oluşturulmuştur. Formda dört kişisel ve beş açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formunun araştırmacının amacına ne derece hizmet ettiğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman bir Doç. Dr. ve iki Dr. Öğr. Üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucu gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla farklı branşlardan dokuz ortaokul öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada, görüşme sorularının ortaokul öğretmenleri tarafından anlaşıldığı, bu konuda bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Gerek uzman görüşleri gerekse pilot uygulamalar sonucu soruların ölçme ve değerlendirme açısından uygunluğuna ve uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması konusunda ders içi veya ders dışı ne tür çalışmalar yapmaktasınız?
2. Yetkinliklerin kazandırılması adına yaptığınız çalışmalarda ne tür zorluklar ile karşılaşmaktasınız?
3. Yetkinliklerin kazandırılması adına ders kitaplarında yer alan ünite ve etkinlikleri yeterli veya yetersiz buluyor musunuz?
4. Yetkinliklerin kazandırılma sürekliliği nasıl sağlanabileceğini düşünüyorsunuz?
5. Yetkinliklerin kazandırılması adına öğretmenlere önerileriniz nelerdir?

2.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanabilmesi için öncelikle Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 24.11.2021 tarih ve 2021/10-8 sayılı etik kurul onayı, ardından veri toplama aracının uygulanabilmesi için Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de izin alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme okullar ziyaret edilerek öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve araştırmaya katılım konusunda onamları alınmıştır. Katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve sonuçların yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ifade edilmiştir. Elde edilen veriler elektronik ortama aktarılarak kayıt altına alınmıştır. Veri toplama sürecinin sonunda katılımcı görüşlerinin yazılı dökümü çıkarılmış ve araştırmanın alt amaçları bağlamında incelenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Patton (2018) içerik analizini, nitel materyal içerisindeki anlamları ve tutarlılıkları tespit etmeye yönelik bir veri indirgeme ve anlamlandırma girişimi olarak ifade etmektedir. İçerik analizinde esasında gerçekleştirilen işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar bağlamında bir araya getirerek, bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yazılı dökümü yapılan veriler incelendikten sonra araştırma soruları öğretmen görüşleri bağlamında birbirinden bağımsız olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ortaya çıkan kavramlardan yola çıkılarak elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak sonuçlar bir araya getirilmiştir. İnceleme işleminin ardından kodlar düzenlenerek temalar elde edilmiştir. Elde edilen temalar sonucu kodlara son hali verilmiştir. Veriler önce doğrudan ve tablollaştırılarak verilmiş daha sonra bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Öğretmen görüşleri analiz edilirken, her bir öğretmen için "Katılımcı" kelimesinin baş harfine bir sayı verilerek (K1, K2, K3 vb.) kodlamalar yapılmıştır.

Araştırmacıların aynı veri grubu üzerinde yapmış oldukları kodlamaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği "uyuşum yüzdesi formülü" (Güvenirlik = Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Bu formül bağlamında kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Nitekim Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlama güvenirliliğinin sağlanabilmesi için uyuşum yüzdesinin %80 ve üzerinde olması gerekmektedir.

2.6. Güvenirlik ve Geçerlilik Önlemleri

Araştırmanın güvenirliliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla bir dizi önlem alınmıştır. Yapılan çalışmanın inandırıcılığını elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanların görüşlerine sunulmuş ve öğretmen görüşleri önyargılardan uzak bir şekilde doğrudan alıntılar, sayısal veriler ve tablolar biçiminde verilmiştir. Çalışmada aktarılabilirliği sağlamak için araştırmanın yöntemi ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve veriler açık ve şeffaf olarak ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Çalışmada tutarlılığın sağlanması için katılımcılarla yapılan görüşmelerde benzer süreçler yürütülmüş ve verilerin analizi sürecinde kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Çalışmada teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için görüşme formları elektronik ortamda kayıt altına alınmış ve verilerin analizi aşamasında kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalar, araştırma boyunca çıkarılan notlar araştırmacılar tarafından muhafaza edilmiştir.

3. Bulgular

Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasına ilişkin ortaokul öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde her soruya ait temaların ve kodların yer aldığı tablolarda sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Yetkinliklerin Kazandırılması Konusunda Ders İçi ve Ders Dışı Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması konusunda ders içi ve ders dışı yaptıkları çalışmalar Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Yetkinliklerin Kazandırılması Konusunda Ders İçi ve Ders Dışı Yapılan Öğretmen Çalışmaları

Tema	Kodlar	Frekans
Öğretmen Çalışmaları	Günlük yaşamdan örnekler verme	13
	Teknolojik araçlardan(bilgisayar, etkileşimli tahta, Eğitimde Bilişim Ağı (EBA), Z-Kitap vb.) yararlanma	9
	Görsel ve işitsel materyaller kullanma	7
	Olay canlandırmaları, drama etkinlikleri yapma	6
	Kendilerini ifade etmelerine fırsat verme	4
	Proje ve performans ödevleri verme	4
	Araştırma konularına yönlendirme	3
	Farklı öğretim tekniklerini kullanma	3
	Gösterip yaptırma tekniğini uygulama	2
	Dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ölçen etkinlikler yapma	2
	Sosyal etkinlikler düzenleme	2
	İlgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	2
	Matematik yarışmaları düzenleme	1
	Bilgi yarışmaları düzenleme	1
	Yabancı dilin önemini aktarma	1
	Münazara yaptırma	1
	Öğrenme yollarını paylaşma	1
	Seviyelerine göre çalışma yapma	1
	Bireysel farklılıkları gözetme	1
	Veli desteği alma	1

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması konusunda ders içi ve ders dışı yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Öğretmenler en fazla günlük yaşamdan örnekler verdiklerini, teknolojik araçlardan (bilgisayar, etkileşimli tahta, Eğitimde Bilişim Ağı (EBA), Z-Kitap vb.) yararlandıklarını, görsel ve işitsel materyaller kullandıklarını ve olay canlandırmaları ile drama etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

K9: *“Öğrencilere farklı öğrenme yollarını anlatır ve bunları uygulamaya geçirmeleri için uygun ortamı sağlamaya çalışırım. Kendilerini ifade etmeleri için konuşma yapmalarını sağlar, olayı canlandırma etkinlikleri yaptırırım.”*

K3: *“Ders dışı ilişkilendirme ve veli desteği için görüşmeler yapıyorum. Ders dışı planlama ve yetkinlik alanı ile ilgili materyal yapıyorum. Ders içinde mümkün mertebe öğrenci seviyesine indirgeme somutlaştırma çalışmaları yapıyorum.”*

K21: *“Gündelik hayattan örnekler vererek dersle yaşam arasında bağlantılar kurmaya çalışıyorum.”*

K20: *“Akıllı tahtayı bu amaç için kullanıyorum. İnternet üzerinden egzersizlerden yararlanarak konuları oyunlaştırıyorum. Konuları öğrenciler açısından ilgi çekici hale getirmeye çalışıyorum. Bunu görsellerle destekleyerek konuları soyutluktan uzaklaştırmaya çalışıyorum.”*

K10: *“Öğrencilere öğrenme yollarını açıklarım. Kendi kendilerine yapabilecekleri performans ödevleri veriyorum. Farklı kültürlerin farkında olsunlar diye araştırma konuları veriyorum.”*

K22: *“Öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunun farkındayım ve nedenle çok yönlü öğretim teknikleri uyguluyorum.”*

K19: *“Kitaptaki metinler üzerinden münazara ve drama gibi dilsel becerilerini ölçen etkinlikler yapıyorum.”*

K26: *“Öğrencilerin derste kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum. Aynı zamanda derste teknolojik aletlerden yararlanıyorum.”*

K28: *“Disiplinlerarası yaklaşım ile derslerimi yürütüyorum. Günlük yaşamdan örnekler veriyorum.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin yetkinliklerin kazandırılması konusunda birçok çalışma yaptığı, bunların bazılarının ders içinde yapılan etkinlikler olduğu, bazılarının da ders dışı faaliyetler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, yaptıkları çalışmalar arasında en fazla günlük yaşamdan örnekler verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda günlük yaşamdan örnekler vermek yetkinlikleri kazandırmak adına önemli görülmüştür. Ortaya çıkan diğer görüşler ise, öğretmenlerin teknolojik araç gereçlerden yararlanmaları, görsel ve işitsel materyaller kullanmaları ve canlandırma yaptırılmaları sayesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çoğu zaman soyut kalan olgu, olay ve kavramların daha kolay bir şekilde kavranabileceği dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders içinde kendilerini ifade edebilecekleri ve ders dışında proje, performans ve araştırma çalışmaları ile bireysel yeterliklerini yansıtabilecekleri durumlar oluşturulduğu ifade edilmiştir.

3.2. Öğretmenlerin Yetkinliklerin Kazandırılması Konusunda Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması konusunda yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları zorluklar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Yetkinliklerin Kazandırılması Konusunda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

Temalar	Kodlar	Frekans
Öğrenci Kaynaklı	Öğrenciler isteksiz ve önyargılı olmaları	4
	Öğrenciler okuduğunu anlamaması	3
	İnternet ve sosyal medyanın bilinçsiz kullanılması	3
	Takım halinde çalışılmaması	3
	Bilgilerin günlük yaşamda kullanılmaması	3
	Derste odaklanma sorununun olması	2
	Öğrencilerin sosyal yaşamda aktif olmamaları	2
	Kültürel farkındalıklarının az olması	2
	Öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanmamaları	2
	Yabancı dilin önemszenmemesi	2
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması	2
	Grup içi iletişimde sorun olması	1
	Okuma etkinliğinin yapılmaması	1
	Öğrencilerin ezber yapması	1
Sistem Kaynaklı	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	9
	Fiziki koşulların yetersiz olması	9
	Materyal eksikliği	6
	Etkinlik alanlarının kısıtlı olması	4
	Zaman sıkıntısı	4
	Teknolojik araç-gereç eksikliği	4
	Ders süreleri yetersiz	3
	Ders kitaplarının yetersiz kalması	2
	Müfredatın teorik olması	2
	İnternetin olmaması	1
	Bilişim Teknolojileri (BT) laboratuvarının olmaması	1
Öğretim programlarının akademik başarı odaklı olması	1	
Aile ve Çevre Kaynaklı	Velilerin ilgisiz olmaları	3
	Çevresel faktörlerin etkisi	2

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması konusunda yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları zorluklar değerlendirilmiştir. Yaşanılan zorlukların *öğrenci kaynaklı*, *sistem kaynaklı*, *aile ve çevre kaynaklı* oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğrenci kaynaklı olarak öğrencilerin isteksiz ve önyargılı olduğunu, okuduğunu anlamadığını, internet ve sosyal medyayı bilinçsiz kullandıklarını; sistem kaynaklı olarak sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu, okulların fiziki koşullarının yeterli olmadığını, materyallerin yetersiz kaldığını; aile ile çevre kaynaklı olarak velilerin ilgisiz ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarda *öğrenci kaynaklı* olarak yaşadıkları zorluklara ilişkin örnek öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K28: “*Öğrencilerin tutum ve isteklerinde yetersizlik, bazı derslere karşı önyargılı olmalar, teknolojik araçların amacına uygun kullanılmaması karşılaştığımız zorluklardandır.*”

K15: “*Genel olarak yetkinliklerin kazandırılması aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmek zor oluyor. Öğrencilerin dikkatini çektikten sonra yetkinlikleri kazandırmak daha rahat oluyor. Dikkat çekme sırasında kullandığım argümanların çok iyi olması gerekiyor.*”

K22: “*Öğretilenler günlük yaşamda kullanılmıyor, öğrenciler sosyal yaşamlarında aktif değiller, kültürel farkındalıkları az.*”

K27: “*Öğrenciler okuduğunu anlamıyor çoğu defa. Soyut ifadeleri somutlaştırmada zorlanıyor.*”

K19: “*Öğrencileri organize etmede sıkıntı yaşıyoruz, gönüllü öğrenciler az.*”

K17: “*Öğrencilerde kitap okuma becerisinin eksikliği beraberinde birçok zorluk getirmektedir.*”

Öğretmenlerin *öğrenci kaynaklı* yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmadıkları, sosyal etkileşimlerinin, kültürel farkındalıklarının ve dijital olgunluklarının yeterli seviyede olmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamındaki önyargıları, isteksiz tavırları, dikkat ve motivasyon eksiklikleri nedeniyle öğrenme faaliyetlerinde sorunlar yaşandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okuma etkinliğinde yetersiz kalmaları ve okuduğunu da yeteri kadar anlayamamaları yaşanan diğer zorluklar olarak dile getirilmiştir. Diğer taraftan, yaptıkları çalışmalarda *sistem kaynaklı* yaşadıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K30: “*Yaptığım çalışmalarda okulun hem fiziki yapısı hem de araç-gereç olarak yetersiz olması büyük engel teşkil etmektedir.*”

K29: “*Temel sorunlardan biri müfredat. Öğrenciyi ezberden kurtaramadığımız için öğrenmeyi öğrenme gerçekleştiriyor.*”

K19: “*Okulun fiziki şartlarının yetersiz olması, öğretim programlarının daha çok akademik başarı odaklı olması.*”

K13: “*Sınıfların kalabalık ve seviyelerinin birbirlerine yakın olmaması yetkinliklerin kazandırılmasında engel teşkil etmektedir. Sınıf ve salon eksikliğinden dolayı farklı etkinlikler ve telafi yapılamıyor.*”

K24: “*Sınıf mevcutlarının fazla olması bir sorun oluşturuyor. Yeterli alanın olmaması uygulamalı etkinliklerin yapılmasını zorlaştırıyor.*”

K11: “*Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulun fiziki durumu, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eksik veya sınırlı olması.*”

Öğretmenlerin *sistem kaynaklı* yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olması, fiziki koşulların yetersiz kalması, etkinlik ve uygulamalar için yeterli alanın olmaması, okul araç ve gereçlerinin kısıtlı olması ve ders kitaplarının yetersiz kalması nedenlerinden dolayı yetkinliklerin kazandırılmasında zorluklar

yaşandığı dile getirilmiştir. Ayrıca öğretim programlarının akademik başarı odaklı olması ve müfredatın teorik kalması yaşanan diğer zorluklar olarak ifade edilmiştir. Yaptıkları çalışmalarda *aile ve çevre kaynaklı* yaşadıkları zorluklara ilişkin örnek öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K2: “Çevresel olarak etkinlik alanlarının kısıtlı olması ve toplumun yetkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması süreci zorlaştırıyor.”

K4: “Veliler öğrencilerini düzenli bir şekilde takip etmemektedir.”

K14: “Ailelerin bu konuda çok pasif olmaları veya önemsememeleri gibi sebepler maalesef yetkinlikleri kazandırma konusunu zorlaştırabiliyor.”

Öğretmenlerin *aile ve çevre kaynaklı* yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasında aile ve çevrenin de sorumluluğu dile getirilmiştir. Öğretmenler ailelerin bu konuda yeterli özveriyi sağlayamadıkları veya durumu önemsemediklerini, düzenli bir şekilde çocuklarını takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların yaşadıkları çevrede kısıtlı etkinlik alanlarına sahip olmaları ve toplumun yeteri kadar bu bilinçte olmaması yaşanan diğer zorluklar olarak belirtilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, yetkinliklerin kazandırılması konusunda sorunların öğrenci, sistem ve aileden kaynaklı bir şekilde çok yönlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Öğretmenlerin Yetkinliklerin Kazandırılması Konusunda Ders Kitabı İçeriklerine İlişkin Görüşleri Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla ders kitaplarında yer alan ünite ve etkinliklerle ilgili görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Yetkinliklerin Kazandırılması Amacıyla Ders Kitaplarındaki İçeriklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Ders Kitabı İçerikleri	Etkinlik sayıları yetersiz	10
	Kitaplar teorik bilgiler içermekte	9
	Görsel anlamda yetersiz	5
	Soyut bilgiler fazla	5
	Etkinlikler günlük yaşamdan uzak	4
	Merkezi sınavda sorulan sorularla uyumlu değil	4
	Öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil	3
	İçerikler yerellik ilkesine göre değil	3
	Üniteler tüm yetkinlikleri kapsamıyor	3
	Kitapların kapsam geçerliliği düşük	2
	İçerikler güncel değil	2
	Dört temel beceriyi içermiyor	2
	Uygulama kılavuzları yok	1

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yetkinliklerin kazandırılması adına ders kitaplarının içerik yeterliği ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Öğretmenler etkinlik sayılarının az, kitapların teorik bilgilerle dolu, etkinliklerin günlük yaşamdan uzak, görsel anlamda yetersiz olduğunu, aynı zamanda ünitelerin tüm yetkinlikleri kapsamadığını, içeriklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve merkezi sınavlarda sorulan sorularla uyumlu olmadığını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yetkinliklerin kazandırılması amacıyla ders kitaplarında yer alan ünite ve etkinliklere ilişkin örnek görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

K1: *“Kitap içerikleri yetersiz. Etkinlik sayısı az. Konuşma ve yazma becerilerine yönelik ilgi çekici etkinlik yok.”*

K10: *“Ders kitapları yetersiz. Öğrenciye kazandırılması gereken kazanımları kapsayan etkinlikler yok. Kitaplar görsel anlamda yetersiz. Özellikle İngilizce de öğrenme görseller ile desteklenmeli ki çeviri yöntemi ile öğrenme yolu minimum düzeye insin.”*

K27: *“Ders kitapları yetkinlikleri kazandırmada yetersiz. Yeterli sayıda örnek yok, çocuğun bilişsel duyarlarını geliştirecek aynı zamanda okuduğunu veya gördüğünü yorumlayacak tarzda etkinlikler yok veya çok az.”*

K26: *“Ders kitaplarındaki etkinlikler merkezi sınavlara hazırlıkta yetersiz kalmaktadır. Beceri temelli sorulardan uzak bir içerikleri var.”*

K22: *“Yetersiz buluyorum. Her bölgede öğrencilerin yaşam şartları farklı olduğu için ders kitaplarının biraz da bölgesel niteliklerle hazırlanması gerekir.”*

K19: *“Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü birçok ders kitabı güncel değil ve yetkinliklere çok az yer veriliyor.”*

K13: *“Bir kısım etkinlik ve konular öğrenci seviyesini aşmaktadır. Kitapların yerellik ilkesine göre bir ünite içeriği olmadığı için konuların bir kısmı soyut kalıyor.”*

K28: *“Ders kitapları teorik bilgileri uygulamaya geçirmede etkinlikler yönünde eksik kalmaktadır.”*

K11: *“Ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli bulmuyorum. Daha önce kullandığımız ders kitaplarında etkinlik sayısı daha fazlaydı. Şu an kullandığımız ders kitaplarında etkinlikler çok az ve kullanılan etkinlikler günlük yaşamdan uzak.”*

K20: *“Yetersiz buluyorum. LGS’ye hazırladığımız öğrencilerde çok gördüm. LGS de yeni nesil sorular soruluyor ama ders kitaplarında bu tarz etkinliklere yer verilmemektedir veya çok az yer almaktadır.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *ders kitabı içerikleri* ile ilgili görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin yetkinliklerin kazandırılması konusunda ders kitaplarındaki ünite ve etkinlikleri yetersiz bulduğu görülmüştür. Öğretmenler daha çok kitapların teorik bilgiler içerdiğini ve etkinlik sayılarının az olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders kitaplarında yetersiz bulduğu durumlar incelendiğinde, kitapların görsel anlamda, yetkinlikleri kazandırmada, konuları örneklemede, okuduğunu anlamada, güncellikte, yerellikte, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinde, günlük yaşam durumlarında, merkezi sınavlara hazırlıkta, dört temel beceriyi içermeye, soyuttan somuta ilkesinde, bilgiyi uygulamada ve kapsam geçerliğinde yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu görüşler kitapların beceri temelli yetkinlikleri kazandırma konusunda içeriklerinin kısıtlı olduğunu göstermektedir.

3.4. Öğretmenlerin Yetkinliklerin Kazandırılma Sürekliliğinin Nasıl Sağlanacağına İlişkin Görüşleri Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin nasıl sağlanacağına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.*Yetkinliklerin Kazandırılma Sürekliliğinin Nasıl Sağlanacağına Dair Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kodlar	Frekans
Kazanım Sürekliliği	Okul-veli-öğrenci işbirliği sağlanmalı	7
	Ezbere dayalı öğretimden uzaklaşılmalı	4
	Öğretim programlarının güncelliği sağlanmalı	4
	Öğretilen bilgiler günlük yaşamda kullanılabilmeli	3
	Öğretim programlarını denetleyici çalışmalar yapılmalı	3
	Dersler disiplinlerarası anlayışla işlenmeli	2
	Öğretmenler işbirliği içinde hareket etmeli	2
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı	2
	İnternet kullanımını kontrol altına alınmalı	2
	Öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı	2
	Sosyal etkinliklere daha çok önem verilmeli	2
	Yaparak-yaşayarak ilkesine bağlı kalınmalı	2
	Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazandırılmalı	2
	Kitle iletişim araçları ile bilgilendirmeler yapılmalı	2
	Yabancı dil hazırlık sınıfı olmalı	1
	Uygun ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yapılmalı	1
	Aileler bilinçlendirilmeli	1
	Okuduğunu anlama sorunu çözülmeli	1
	Yetkinlikler öğrencilere sevdirmeli	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin nasıl sağlanabileceğine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler, bu sürekliliğin okul-veli-öğrenci işbirliğinin sağlanması, ezbere dayalı sistemden uzaklaşılması, öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, öğretim programlarının denetleyici çalışmalar yapılması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, sosyal etkinliklere daha çok önem verilmesi ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kazandırılması ile sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin nasıl sağlanabileceğine ilişkin örnek görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

K28: *“Eğitim politikalarında istikrarlı oluş, öğretim programlarını destekleyici ve denetleyici çalışmaların yapılmasıyla süreklilik sağlanır.”*

K15: *“Yetkinlikler onun ne kadar işine yarayacak? Günlük hayatta ve okul hayatında ne kadar işime yarayacak? Öğrenci bu soruları kendine sorar. Eğer olumsuz cevap ise zaten süreklilik sağlanmaz. Öğrenciler sınav başarısı odaklı çalıştıkları için yetkinlikleri çok umursamayan öğrencilerim fazla. Eğer süreklilik istiyorsak yetkinliklerin önemini çocuğa sistemsel de hissettirebilmeliyiz.”*

K25: *“Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazandırılabilse süreklilik sağlanır.”*

K24: *“Sürekliliği aynı konuyla ilgili aynı etkinlik ya da içerik sunmak yerine esnek ve güncel durumlar sağlanmalıdır.”*

K19: *“Yetkinliklerin kazandırılması için öğretim programlarında hedefler net olarak belirtilmeli, somut örnek uygulamalara yer verilmeli, ders içeriklerine yeterince zaman ayrılmalıdır.”*

K4: *“Öğretmen-Veli-Öğrenci işbirliği ile sürekliliği sağlamak kolay olacaktır.”*

K8: “Öğretim programlarının güncelliği (güncel olması) sağlanmalıdır.”

K14: “İnternet kullanımı kontrol altına alınmalıdır. En önemlisi kazandırılmak istenen yetkinlikler öğrenciye sevdirmelidir.”

K17: “İşbirlikli bir eğitim sistemi ve öğrencilerin daha aktif oldukları bir ortam sürekliliği sağlar.”

K18: “Sosyal etkinliklere daha çok önem verilmeli ve her eğitim öğretim yılında okul içi ve okul dışı etkinlikler göz ardı edilmemelidir.”

K27: “Okul öncesi eğitimden başlanarak ezberci sistem yerine okuduğunu anlama, anladığını yorumlama üzerine bir süreç yürütülmelidir.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *kazanım sürekliliği* ile ilgili görüşleri incelediğinde, öğretmenler yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin en fazla ezbere dayalı sistemden uzaklaşılması, okul-veli-öğrenci işbirliğinin ve öğretim programlarının güncelliğinin sağlanması ile mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Kazanım sürekliliğinin sağlanması adına öğretmenler ayrıca öğretim programlarının çıktılarının denetlenmesi ve desteklenmesi, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin öğrencilere kazandırılması, kazanımların günlük yaşamda işlevsel olmalarının sağlanması, öğrenenlerin daha aktif olmalarını sağlayacak işbirlikli bir öğrenme ortamının tasarlanması, yaparak yaşayarak ilkesinin göz önünde bulundurulması, okul içinde ve okul dışında sosyal faaliyetlere daha çok önem verilmesi, okuduğunu anlama, anladığını yorumlama üzerine eleştirel bir öğrenme sürecinin yürütülmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda, kazanım sürekliliğinin sistemsel, bireysel ve programdan kaynaklı unsurların bir araya gelmesi ile sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

3.5. Öğretmenlerin Yetkinliklerin Kazandırılması Konusundaki Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla öğretmenlere verdikleri öneriler Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Yetkinliklerin Kazandırılması Amacıyla Öğretmenlere Öneriler

Tema	Kodlar	Frekans
Öğretmenlere Öneriler	Öğretmenler işbirliği içinde çalışmalı	7
	Dersler günlük yaşamla ilişkilendirmeli	6
	Görsel ve işitsel etkinliklere ağırlık verilmeli	5
	Hizmet içi eğitimlere önem vermeli	5
	Dersin kazanımlarına uygun materyal kullanmalı	4
	Akademik olarak gelişmeli	3
	Öğrencilere öğrenmeyi öğretmeli	3
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı	2
	Etkinlik temelli ders işlemeli	2
	Kazanımlar oyunlaştırmalı	2
	Sadece ders kitaplarına bağlı kalmamalı	2
	Öğrenciyi derste aktif tutmalı	1
	Farklı yetkinlik alanları kullanılmalı	1
	Bilgi somutlaştırmalı	1
	Rehberlik çalışmaları yapılmalı	1

Derse girmeden planlama yapılmalı	1
Yetkinlikleri çevreyle ilişkilendirmeli	1
Proje çalışmalarına katılmalı	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla meslektaşlarına önerileri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarına önerileri arasında: öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları, dersleri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri, görsel ve işitsel etkinliklere ağırlık vermeleri, öğrenciyi derste aktif tutmaları, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak öğrenme süreci oluşturmaları, kazanımlara uygun materyal kullanmaları ve hizmet içi eğitimlere önem vermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yetkinliklerin kazandırılması konusunda meslektaşlarına önerilerin bazıları şu şekildedir:

K28: *“Öğretmenler yaşam boyu öğrenme anlayışıyla eğitimlerine devam etmeli, kendilerini yetkinlikler bağlamında geliştirip bunları aktarabilme becerisine sahip olmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmayı bir gereklilik olarak aksatmamalıdır.”*

K18: *“Öğretmenler sürekli işbirliği içinde olmalı, bilgi alışverişi sağlamalıdır.”*

K13: *“Öğretmenler öğrenci seviyelerine uygun ders anlatmalı, derse aktif katılımı sağlayacak materyal kullanılmalı, görsel ve sesli yardımcı materyaller ile dersi ilgi çekici bir hale getirmeli, kalıcılığı sağlayacak etkinlikler ile aktif katılımı sağlamalıdır.”*

K11: *“Yapılan çalışmaların öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmeli ve günlük yaşamla iç içe olmalı, salt bilgiyi vermek yerine bilgiyi almanın yollarını öğretmeli, öğretmenler beraber ortak hareket etmeli, çalışmaların öğrencilerin ilgisini çekebilmesi için eğlenceli bir hale ve oyun tarzına getirilmeliler.”*

K3: *“Derse girmeden önce yapacakları hakkında mutlaka planlama yapmaları. Yetkinlik alanlarını çevreyle ve yaşantılarla ilişkilendirmeliler.”*

K12: *“Öğretmenler uygulamalı eğitime ve yaparak yaşayarak öğrenme çalışmalarına daha çok yer vermelidir.”*

K29: *“Öğretmenler söz konusu yetkinlikleri iyi bilmeli ve derslerinde farklı yetkinlik alanlarına atıflar yapmalıdır.”*

K30: *“Öğretmenlerin bilgiyi somutlaştırmaları, konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri yetkinliklerin kazandırılmasını daha eğlenceli ve kalıcı hale getirecektir.”*

K10: *“Öğretmenler öğrencilere farklı türden etkinlikler yaptırmalı. Görsel işitsel öğelere daha çok yer verilmeli ve öğrenciler araştırmaya teşvik edilmelidir.”*

K19: *“Öğretmenler kendilerini geliştirerek hizmetiçi eğitimlere önem vermeli ve bu yetkinliklere uygun hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer öğretmenlere öneriler ile ilgili görüşleri incelediğinde, öğretmenler meslektaşlarına en fazla öğretmenler işbirliği içinde çalışmalı ve anlattıklarını günlük yaşamla ilişkilendirmeli önerilerinde bulunmuşlardır. Öte yandan öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemsemeli, öğrenenlerin aktif katılımını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaları, öğrenenleri güdüleyerek ilgilerini çekebilmesi şeklinde önerilerini dile getirmişlerdir. Ortaya çıkan bu görüşler doğrultusunda, yetkinliklerin kazandırılması için öğretmenlerin aktif katılım ve işbirliğine dayanan etkileşimli bir öğrenme

ortamı tasarlayabilmesi ve kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirerek içselleştirebilmesi gerektiği bulgulardan anlaşılmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla ders içinde ve ders dışında farklı çalışmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların başında ders konularını hayatla ilişkilendirdikleri, bilgisayar, etkileşimli tahta, Z-Kitap vb. teknolojik araçlardan yararlandıkları, görsel ve işitsel materyaller kullandıkları ve öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun, yetkinliklerin kazandırılması konusunda etkili olduğu farklı çalışmalarda belirtilmiştir. Örneğin; Ekmen ve Bakar (2018) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme becerileri, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayarak uzun vadede sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal gelişimlerine de katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Öğrenme öğretme sürecinde anahtar yetkinliklere yer vermek ve bunlara uygun öğrenme faaliyetleri düzenleyerek öğrenenlerin ilgili kazanımlara ulaşmalarını sağlamak hem çocukluk hem de ilerleyen yaşlarda oldukça önemlidir (Yüksel ve Taneri, 2020). Benzer bir çalışmada Akkurt (2020), öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları matematik ile ilişkilendirme becerilerine göre öğrencilerin problemlere doğru cevap verme başarısının arttığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler derslerinde günlük yaşamdan örnekler verme dışında, yaptıkları çalışmalarda en çok teknolojik araçlardan yararlandıklarını ve görsel, işitsel materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Özdaş da (2018) yetkinliklerin kazandırılması konusunda ortaöğretim öğretmenleriyle yapmış olduğu bir çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Zengin ve Ulaş (2020) derslerde görsel materyaller kullanmanın öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme açısından olumlu sonuçlar vereceğini ifade etmiştir. Zira öğrenme eyleminde beş duyunun payı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenilenlerin % 94'ünün görme ve işitme duyuları ile gerçekleştiği belirtilmiştir (Rüzgar, 2005). Öte yandan öğrenme ortamında teknolojinin kullanılması öğrenenlerin ilgi ve motivasyonlarını arttırarak soyut kavramları daha kolay anlamalarını ve daha etkili öğrenmelerini sağlamaktadır (Mayer, 2005). Öğretmenlerin yetkinlikleri kazandırmak adına yapmış oldukları diğer çalışmalar: Olay canlandırmaları ve drama etkinlikleri yapmak, kendilerini ifade etmelerine imkân sağlama, proje ve performans ödevleri verme, gösterip yaptırma tekniğini uygulama, araştırma konuları verme, dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ölçen etkinlikler yapma, sosyal etkinlikler düzenleme, bilgi yarışmaları düzenleme, münazara yaptırma, öğrenme yollarını paylaşma ve veli desteği alma şeklindedir. Öğretmenlerin yapmış oldukları bu çalışmalar incelendiğinde, farklı öğretim tekniklerine başvurulduğu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayacak faaliyetlerin olduğu ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayacak etkinlikler düzenlendiği görülmüştür.

Öğretmenler, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması konusunda yapılan çalışmalarda çeşitli zorluklar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar öğrenci kaynaklı, sistem kaynaklı, aile ve çevre kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim öğretmenleriyle yapmış olduğu bir çalışmada benzer bulgulara ulaşan Özdaş (2018), öğretim programlarında yer alan yetkinlikleri kazandırmak için öğrenciden kaynaklı sorunların olduğu ve bu sorunların öğretmenler tarafından çözüme kavuşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu

çalışmada ise öğretmenler en büyük sorunun sistemden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci kaynaklı yaşanan zorluklar arasında; öğrencilerin isteksiz ve önyargılı olmaları, okuduklarını anlayamamaları, internet ve sosyal medyayı bilinçsiz kullanmaları, takım halinde çalışmamaları, öğretilenleri günlük yaşamda kullanmamaları, derse odaklanamamaları, sosyal yaşamlarında aktif olmamaları, okuma etkinliklerini yapmamaları ve öğrencilerin ezber yapmaları şeklindedir. Sistem kaynaklı yaşanan zorluklar arasında; sınıf mevcutlarının kalabalık, okulun fiziki koşullarının, materyallerin, teknolojik araç ve gereçlerin, zamanın, etkinlik alanlarının yetersiz olması ve müfredatın teorik, öğretim programlarının akademik başarı odaklı olması şeklindedir. Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasında diğer sorunlar da velilerin ilgisiz olmaları, aile ve çevre kaynaklı sorunlardır. Elde edilen bulgulara ilişkin olarak literatürde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtseven ve Ergün (2018) tarafından ilkökul öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, öğretim programlarında girişimcilikle ilgili kazanımların, konuların, etkinlikler için ayrılan zamanın, ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu, ayrıca öğrencilerin ders süresince isteksiz tavırları, toplumun ve ailelerin girişimciliğe karşı tavrı ve okullardaki materyal eksikliği nedeniyle sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Akyol (2021), farklı yeteneklere sahip öğrencilerle dolu olan sınıfların fiziksel imkânlarının belirli öğretim yöntemlerini yürütmek için yeterli olmadığını, ayrıca program yükünün ağır olmasından kaynaklı olarak çeşitli uygulamaları yapmaya yeterli zamanın olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında Kırmızı ve Yurdakul (2019) yapmış oldukları çalışmada mevcut programların teoride yapılandırmacı, uygulamada ezberci anlayışa yakın olduğunu, öğretim programlarının öğrencilerin sorgulama becerilerini olumsuz etkilediğini, kazanımların ve etkinliklerin ezbere dayalı ve uygulanamaz olduğunu vurgulamışlardır. Ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlerin yetkinlikleri kazandırmak için yaptıkları çalışmalarda birçok zorluk ile karşılaştıklarını göstermiştir. Karşılaşılan bu sorunlar çok yönlü bir yapıya sahip olup, bu sorunların yetkinlikleri kazandırmada zorluklara sebep olabileceği söylenebilir.

Öğretmenler, yetkinliklerin kazandırılması adına ders kitaplarında yer alan ünite ve etkinlikleri yeterli bulup bulmadıkları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinlik sayılarının yetersiz, kitapların teorik bilgilerle dolu, görsel anlamda yetersiz, etkinliklerin günlük yaşamdan uzak olduğunu; içeriklerin merkezi sınavda sorulan sorularla uyumlu ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığını, içeriklerin yerellik ilkesine göre oluşturulmadığını, ünitelerin tüm yetkinlik alanlarını kapsamadığını ve uygulama kılavuzlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde ders kitabı içeriklerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde benzer araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Dursun, Bektaş Bedir ve Önkuzu Gülcü (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim ders kitaplarının öğretim programının hedefleri ile tutarsızlık gösterdiği bulunmuştur. Bir diğer araştırmada İngilizce ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve İngilizce öğretimi için uygulanan müfredatın yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Zengin ve Ulaş, 2020). Kırmızı ve Yurdakul (2019) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, revize edilen öğretim programlarında bireysel, çevresel ve kültürel farklılıkların göz ardı edildiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında bölgesel farkların göz ardı edilerek yerellik ilkesine dikkat edilmemesi ve öğretmenlerden program hakkında görüşlerinin alınmaması olumsuz durumlar arasında yer almaktadır (Bozkurt ve Aslanargun, 2015). Ortaya çıkan bulgular ders kitaplarının yetkinlikleri kazandırma konusunda yetersiz ve beceri temelli uygulamalardan uzak teorik bir yapıda olduğu, öğretim programının hedefleri ile bireyin ihtiyaçları doğrultusunda uyumadıkları

şeklinde bir yargıya varılabilir. Zira uluslararası eğitim standartlarının değiştiği ve geliştiği günümüzde ders kitapları yeni yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır (Oktay, Üner ve Şen, 2021).

Öğretmenler, yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin nasıl sağlanabileceğine dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bulgularda öğretmenler, okul-veli-öğrenci işbirliği sağlanmalı, ezbere dayalı sistemden uzaklaşılmalı, öğretim programlarının güncelliği sağlanmalı, öğretilen bilgiler günlük yaşamda kullanılabilmeli, öğretim programlarının denetleyici çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı, dersler disiplinlerarası anlayışla işlenmeli ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazandırılmalı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin olarak literatürde benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Koç (2020), yaşam boyu devam eden becerilerin bireylere kazandırılabilmesi için öğretim programlarının revize edilerek güncellenmelerinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Kocayigit ve Karademir (2020) ise eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde öğrenenlerin daha kalıcı ve etkili öğrenmelerini sağlayarak, onları ezber yapmaktan alıkoyan ve bilgiyi yorumlayarak özümsemelerini sağlayan unsurun öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin edinimidir şeklinde vurgularken; benzer şekilde Drăghicescu, Cristea, Petrescu, Gorghiu & Gorghiu (2014) yaptıkları çalışmada, öğrenmeyi öğrenmenin en üst düzeye çıkarılabilmesi için öğrencilere, daha aktif olmaları, daha fazla soru sormaları ve aralarında iletişim ve işbirliği yapmaları için daha fazla fırsat verilmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir. Caena (2019)'da öğrenmeyi öğrenme yetkinliği temel ilkeleri arasında, işbirliği halinde çalışmayı öne çıkarmıştır. Çağırğan Gülten (2011), öğrenme-öğretme sürecinde sürekliliğin sağlanması adına öğretmenin rolünün büyük olduğunu ifade ederken, Özdaş (2018) yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması için öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek daha fazla aktif öğrenme ve etkinlik temelli uygulamaların yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, yetkinliklerin kazanım sürekliliğinin sağlanabilmesi için eğitimin paydaşları arasında işbirliğinin, öğretim programlarının bilgiyi beceriye dönüştürebilecek bir niteliğe kavuşturulmasının, öğrenenlerin bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bir şekilde özümsemelerinin ve tüm bunları bir arada tutacak olan öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesinin gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenler, yetkinliklerin kazandırılması amacıyla meslektaşlarına önerilerde bulunmuşlardır. Öneriler arasında; işbirliği içinde çalışma, okuldaki çalışmaların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, görsel ve işitsel etkinliklere ağırlık verilmesi, hizmet içi eğitimlere önem verilmesi, etkinlik temelli ders işlenmesi, öğrencinin derste aktif tutulması yer almaktadır. Literatür incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Ekmen ve Bakar (2018) öğretmenlerin derslerinde kullandıkları metot, uygulama ve materyallerin öğretim programları kadar önemli bir yere sahip olduğunu vurgularken, Özdaş (2018) öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınarak yetkinlikler konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Güzel Yüce (2022) ise öğretmenin öğretim programını uygulamadan bağımsız düşünerek daha çok ders kitabı üzerinden süreci yönetmesini, program ile etkileşiminin az veya hiç olmadığının göstergesi olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin bilişsel süreçlere ilişkin hedeflere ulaşmaları adına aktif katılımlarının sağlanarak, onları yönlendirecek rehberlik çalışmalarının yapılması beklenmektedir (Bozkurt ve Aslanargun, 2015).

Sonuç olarak, ortaokul öğretmenleri öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde birçok farklı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalar öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayacak türden

etkinlikler oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, yapılan bu çalışmalarda çeşitli zorluklar ile karşılaştıklarını görülmüştür. Bu zorluklar öğrenci kaynaklı, sistem kaynaklı, aile ve çevre kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, yetkinliklerin kazandırılması amacıyla ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz ve beceri temelli uygulamalardan uzak teorik bir yapıda oldukları söylenebilir. Bu durumların yanında yetkinliklerin kazandırılma sürekliliğinin sağlanabilmesi için öğretim programlarının bilgiyi beceriye dönüştürebilecek bir niteliğe kavuşturulmalarının gerekli olduğu bulunmuştur.

Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılması amacıyla öğretmen görüşlerine ilişkin olarak bu çalışmada ortaya çıkan bulgular bağlamında öneriler geliştirilmiştir.

- Yaşam boyu öğrenme anlayışı ile öğretilenlerin kalıcı olması için hem okul içinde hem okul dışında bilgiyi beceriye dönüştürebilecek etkinliklere ve uygulamalara daha çok yer verilebilir.
- Okulların fiziki ve teknik alt yapıları gözden geçirilerek yetkinliklerin kazandırılmasına olanak sağlayacak ortamlar oluşturulabilir, teknolojik araç-gereç ve eğitsel materyaller konusunda gerekli iyileştirmeler yapılabilir.
- Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin derslerle nasıl ilişkilendirileceğine dair yönergeler oluşturulabilir.
- Öğrencilerin yetkinlikleri ne düzeyde edindiklerini belirleyebilecek ölçme ve değerlendirme faaliyetleri düzenlenerek, ortaya çıkabilecek eksiklikler bağlamında gerekli önlemler alınabilir.
- Ders kitaplarının, günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi ve yerellik ilkesine dikkat edilerek gözden geçirilmesi sağlanabilir.
- Yetkinliklerin kazandırılması konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılarak, öğretmenlere ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 24.11.2021 tarih ve E-79906804-050.06.04-35883 sayılı etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akkurt, R. (2020). *Günlük yaşam problemleri uygulanarak altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel yetkinliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Akyol, Z. (2021). Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 28-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/62791/907283>
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 237-251. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17397/181866>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caena, F. (2019). Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence (LifEComp). *Literature Review & Analysis of Frameworks*, Punie, Y. (Ed), Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma yöre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Bütün, M., & Demir, S. B. (Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağırğan Gülten, D. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının matematik öğrenmeyi öğretmeye ilişkin tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 39-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8795/109913>
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi].
- Diker Coşkun, Y. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346396407_Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dursun, F., Bektaş Bedir, S. ve Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 216, 135-163. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39114/462006>
- Drăghicescu, L.M., Cristea, S., Petrescu, A.M., Gorghiu, G., & Gorghiu, L.M. (2015). The learning to learn competence—guarantor of personal development. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 191, 2487–2493. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815028311>
- Ekmen, C. & Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/43527/532696>
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Erkek, N. (2022). *Öğretim programlarında yer alan yetkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayın No: 733904) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erkek, N., Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2022). Ortaokul öğretim programı yeterlilikleri yetkinlik alanı öğrenci ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(19), 43-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asya/issue/69175/1034936>
- EU. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Council Recommendation, Brussels. Erişim adresi: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

- EU. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Communities, Belgium. Erişim adresi: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. European Communities, Printed in Belgium.
- Güneş, S. B. (2022). *Öğretim programında yer alan yetkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayın No: 733996) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(9) , 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/70958/1037063>
- Kocayığıt, A. ve Karademir, Ç. A. (2020). Türkçe dersi öğretim programı “öğrenmeyi öğrenme” yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/article/640835>
- Koç, E. S. (2020). Yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer alma durumu. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 605-624. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/58594/732087>
- Mayer, R. E. (2005). *The cambridge handbook of multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi*. Ankara, TÜRKİYE: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*, Ankara. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage Publications.
- MYK. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- Oktay, Ö., Üner, S. & Şen, A. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 671-710. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/61832/838914>
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/48894/550262>
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-167. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29180/312473>
- Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M., & Demir, S.B.) Ankara: Pegem Akademi.
- Rüzgar, B. (2005). Bilginin eğitim teknolojilerinden yararlanarak eğitimde paylaşımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3). 114-119. <http://www.tojet.net/articles/v4i3/4316.pdf>
- Soysal, T. & Kurudayıoğlu, M. (2018). Milli eğitim bakanlığı 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 238-254. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/39596/425496>

- Susar-Kırmızı, F. & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekud/issue/44939/559433>
- Şahin, M., Akbaşı, S. & Yanpar Yelpen, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556. https://www.researchgate.net/publication/266445243_Key_competences_for_lifelong_learning_The_case_of_prospective_teachers
- Tezcan, M. (2020). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yalkın, B. & Işık, A. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 167-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sead/article/549235>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018). Teacher's opinions about development of entrepreneurship skills of primary school students. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/502495>
- Yüksel, S. & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/56189/702851>
- Zengin, E., Ulaş, A. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education Studies*, 7(1), 27-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/article/581983>

İletişim/Correspondence

Bilim Uzmanı. Seyit Bilal GÜNEŞ
seyitbilal_gunes@hotmail.com

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ
faysalozdas@artuklu.edu.tr

Evaluation of Mathematical Reasoning Competence in Middle School Students

Zeynep ÖZAYDIN, Bursa Uludağ University, ORCID ID: 0000-0003-1768-3963

Çiğdem ARSLAN, Bursa Uludağ University, ORCID ID: 0000-0001-7354-8155

Hasan YILDIZ, Bursa Uludağ University, ORCID ID: 0000-0003-4540-9830

Abstract

The aim of the research is to comparatively evaluate the current situation of middle school students' mathematical reasoning achievements in different mathematical problem types. The research was carried out using the survey design, one of the quantitative research methods. The study group the research consists of 155 middle school students studying in a middle school in Turkey in the 2022-2023 academic year. The data were collected using "Mathematical Reasoning Tests", which include different types of problems (routine problems, non-routine problems, and mathematical literacy problems) and scored using the "Reasoning Competence Rubric" developed by Özaydın and Arslan (2022). Mathematical reasoning success scores provided reliability were analyzed using the SPSS 28.0 package program. As a result of the research, it was determined that the general mathematical reasoning achievements of middle school students were median value and below the median value for all grade levels, and the mathematical reasoning achievements in the type of mathematical literacy problem increased with the grade level. Middle school students' mathematical reasoning success in non-routine problem types remained below the median value and was lower than their mathematical reasoning success in other problem types, and it was determined that mathematical reasoning success in non-routine problem type was affected by grade level. This study once again showed that it is an undeniable necessity to give more place to non-routine problems in mathematics lessons and mathematics textbooks and to allow students to work with different types of problems at every grade level.

Keywords: Mathematical Reasoning, Routine Problem, Non-Routine Problem, Mathematical Literacy Problem



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 365-387
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1225147

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
31.12.2022

[Accepted](#)
02.05.2024

Suggested Citation

Özaydın, Z., Arslan, Ç. & Yıldız, H. (2024). Evaluation of mathematical reasoning competence in middle school students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 365-387. DOI: 10.17679/inuefd.1225147

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mathematics contains many skills that an individual needs to develop, and one of the most important of these skills is mathematical reasoning (Incebacak & Ersoy, 2016a). It can be said that the most comprehensive definition among the multiple definitions of mathematical reasoning accepted in the literature belongs to the OECD (2013). OECD (2013) states that mathematical reasoning is a mental activity that includes the processes of researching problem items, inferring from them, checking a rationale, searching the rationale for statements to provide solutions to problems and logical thinking processes that link all these together. For OECD, the Program for International Student Assessment (PISA) implementer, mathematical reasoning is a mathematical competence area and ranks in the top three among mathematical competencies (Altun, 2020; Niss & Højgaard, 2019). In addition to being at the forefront of mathematical competencies, mathematical reasoning has been focused on in the PISA 2022 Mathematics Framework published by the OECD, stating that it plays an active role in every phase of the problem-solving process (PISA, 2022). It can be said that mathematical reasoning is closely related to solving both mathematical problems and problems encountered in daily life. Mathematical problems have been subjected to more than one classification in the literature, but the most accepted classification is routine and non-routine problems (Yazgan & Arslan, 2017). It would be a correct approach to add mathematical literacy problems to represent the problems encountered in daily life alongside these types of problems. Mathematics teaching curricula that do not separate mathematical reasoning from the problem-solving process but deal with it together emphasize the development of mathematical reasoning in students as an important goal (ACARA, 2022; MEB, 2018).

On the other hand, in a learning environment that focuses on improving students' mathematical reasoning, there will undoubtedly be a need to evaluate mathematical reasoning. Based on the intertwined structure of mathematical reasoning and problem solving, it can be said that the evaluation of students' development of mathematical reasoning or their current situation can be done with a problem-solving focus. It is possible to talk about the need for a comparative evaluation and examination of the current state of mathematical reasoning in students in the process of solving different types of mathematical problems. Considering the important place of mathematical reasoning in mathematics teaching, this assessment is important in shedding light on curriculum implementers so that they can develop mathematical reasoning in students, to program developers, and researchers who want to make detailed evaluations about mathematical reasoning.

Purpose

The aim of this research is to comparatively evaluate the current station of middle school students' mathematical reasoning achievements in different mathematical problem types. For this aim, the research problems that guide the research:

- How are their mathematical reasoning achievements?
- How are the mathematical reasoning achievements with non-routine problems?
- How are mathematical reasoning achievements with mathematical literacy problems?
- How are mathematical reasoning achievements with routine problems?

-Do mathematical reasoning achievements with non-routine problems differ according to grade level?

It has been determined as.

Method

This research was carried out in the survey design, which is one of the quantitative research methods. The study group the research consists of a total of 155 middle school students studying in a middle school in Turkey in the 2022-2023 academic year. In the study group, there are 45 (29%) students in 5th grade, 32 (21%) students in 6th grade, 37 (24%) students in 7th grade, and 41 (26%) students in 8th grade.

The "Mathematical Reasoning Test" used as a data collection tool includes three open-ended problems for each grade level. Open-ended problems used in the study are the problems that give the opportunity to monitor the reasoning success of the selected students by paying attention to the routine problem, non-routine problem, and mathematical literacy problem in order to allow comparison of success between different problem types.

The collected data were scored using the "Reasoning Competence Rubric" developed by Özyaydin and Arslan (2022). SPSS 28.0 package program was used to analyze the obtained mathematical reasoning success scores statistically. While comparing the mathematical reasoning achievement scores based on grade level and problem type, a quantitative comparison was made based on the arithmetic mean by calculating the arithmetic means of the mathematical reasoning success scores. The data were subjected to Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U tests because the mathematical reasoning achievement scores in the non-routine problem type did not show a normal distribution.

Findings

In the analyses carried out to evaluate the mathematical reasoning success of middle school students in the research, it was seen that the arithmetic mean of the mathematical reasoning achievement scores was 4.20 in the 5th grade, 3.44 in the 6th grade, 7.03 in the 7th grade and 10.83 at the 8th grade. The arithmetic mean of the reasoning achievement scores of the 5th and 6th-grade students was below the median value, and the arithmetic means of the 7th and 8th-grade students' reasoning success scores were at a median value. In the analyses carried out for the problem types at the relevant grade level in order to evaluate the mathematical reasoning achievements of middle school students comparatively, it was observed that the arithmetic mean of the mathematical reasoning success scores in the non-routine problem type was 0.22 at the 5th-grade level, 0.50 at the 6th-grade level and 0.70 at the 7th-grade level and 1.76 at 8th grade; the arithmetic mean of the mathematical reasoning achievement scores in the type of mathematical literacy problem was 1.88 at the 5th grade, 2.88 at the 6th grade, 2.83 at the 7th grade and 4.24 at the 8th grade; the arithmetic mean of the mathematical reasoning achievement scores in the routine problem type was 2.08 at the 5th-grade level, 0.65 at the 6th-grade level, 3.48 at the 7th grade and 4.82 at the 8th-grade level. While the arithmetic means of the mathematical reasoning achievement scores of the 5th, 6th, and 7th-grade students in any problem type cannot exceed the median value, the arithmetic mean of the 8th-grade students' mathematical reasoning success scores in mathematical literacy problem and routine problem type is above the median value. In addition, the arithmetic mean of middle school students' mathematical reasoning achievement

scores in non-routine problem types is below the median value. According to the Kruskal Wallis H test, which was conducted to determine whether the mathematical reasoning achievement scores of middle school students in the non-routine problem type differ according to the grade level, a significant difference was observed between the mathematical reasoning success scores in the non-routine problem type ($X^2=9.417$, $p<0.05$). At the end of the multiple comparisons made with the Mann-Whitney U test, it was determined that there was a significant difference between the 5th and 8th grades, between the 6th and 8th grades, and between the 7th and 8th grades, and this difference was in favour of the 8th grades.

Discussion & Conclusion

Middle school students' general mathematical reasoning achievements were median value and below the median value. Therefore, mathematical reasoning achievement did not exceed the median value for any grade level. This may be because mathematics teachers need support to stimulate and evaluate mathematical reasoning (Jazby & Widjaja, 2019; Loong et al., 2013). Mathematical reasoning success of middle school students in the type of mathematical literacy problem increased with grade level. It can be said that the mathematical literacy problems that 8th grade students face in the high school transition exam have not been fully internalized for all grade levels, although they have been gradually integrated into all grade levels of middle school. The mathematical reasoning achievements of the 5th, 7th, and 8th-grade students in the routine problem type were higher than the mathematical reasoning success in the mathematical literacy problem and non-routine problem types. The reason for this may be that mathematics teachers mostly use routine problems (Altıntaş et al., 2022; Altun & Arslan, 2006; İncebacak & Ersoy, 2016b; Özmen et al., 2012) in their lessons. It was an expected result that students, who are frequently busy with routine problems, can better perceive these problem situations that they are used to and have been able to demonstrate their mathematical reasoning skills on these problems more successfully. Middle school students' mathematical reasoning success in non-routine problem types was lower than their mathematical reasoning success in mathematical literacy problems and routine problem types. At the same time, it was observed that the mathematical reasoning achievements of the middle school students in the non-routine problem type were below the median value. Studies in the literature reveal that students have difficulties in solving non-routine problems (Cumhur, 2019; Elia et al., 2009; İncebacak & Ersoy, 2016b; Jäder et al., 2017). Students cannot be expected to reflect their mathematical reasoning success on a problem that they have difficulty in solving. This may be due to the fact that teachers do not prefer to include non-routine problems in their lessons (Altıntaş et al., 2022). While it was determined that the mathematical reasoning success of middle school students in non-routine problem type was affected by grade level, the mathematical reasoning success of 8th-grade middle school students in non-routine problem type was found to be significantly high by the mathematical reasoning success of 5th, 6th and 7th-grade middle school students in non-routine problem type. When the results obtained within the scope of the current research are evaluated with a general point of view, it is an undeniable necessity to provide students with the opportunity to work with different types of problems at each grade level. This study once again showed that it is an undeniable necessity to give more place to non-routine problems in mathematics lessons and mathematics textbooks and to provide students with the opportunity to work with different types of problems at every grade level.

Ortaokul Öğrencilerinde Matematiksel Muhakeme Etme Yeterliğinin Değerlendirilmesi

Zeynep ÖZAYDIN, Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1768-3963

Çiğdem ARSLAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7354-8155

Hasan YILDIZ, Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4540-9830

Öz

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarılarının mevcut durumunu farklı matematiksel problem türlerinde karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu değerlendirmenin öğrencilerde matematiksel muhakeme etmenin gelişimini sağlayabilmeleri adına müfredat uygulayıcısı olan öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Marmara Bölgesi’nde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 155 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, farklı problem türleri (rutin problem, rutin olmayan problem, matematik okuryazarlığı problemi) içeren “Matematiksel Muhakeme Etme Testleri” kullanılarak toplanmış ve Özaydın ve Arslan (2022) tarafından geliştirilen “Muhakeme Etme Yeterliği Değerlendirme Tablosu” kullanılarak puanlanmıştır. Güvenirliği sağlanan matematiksel muhakeme etme başarı puanları SPSS 28.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin genel matematiksel muhakeme etme başarılarının tüm sınıf seviyeleri için orta ve orta değer altıda seyrettiği, matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının sınıf seviyesi ile beraber artış gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarıları orta değer altıda kalarak diğer problem türlerindeki matematiksel muhakeme etme başarılarından daha düşük seyretmiştir ve rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının sınıf seviyesinden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu çalışma bir kez daha göstermiştir ki rutin olmayan problemlere matematik derslerinde ve matematik ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi, her sınıf seviyesinde farklı türden problemlerle çalışma fırsatının öğrencilere sunulması göz ardı edilemez bir gerekliliktir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Muhakeme Etme, Rutin Problem, Rutin Olmayan Problem, Matematik Okuryazarlığı Problemi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 365-387

DOI
10.17679/inuefd.1225147

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.12.2022

Kabul Tarihi
02.05.2024

Önerilen Atıf

Özaydın, Z., Arslan, Ç. & Yıldız, H. (2024). Ortaokul öğrencilerinde matematiksel muhakeme etme yeterliğinin değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 365-387. DOI: 10.17679/inuefd.1225147

Ortaokul Öğrencilerinde Matematiksel Muhakeme Etme Yeterliğinin Değerlendirilmesi

1.Giriş

Matematik, bireyde gelişmesi gereken birçok beceriyi bir arada barındırır ve bu beceriler arasında en önemlilerden biri matematiksel muhakeme etmedir (İncebacak ve Ersoy, 2016a). Matematiğin derinlemesine anlaşılması için oldukça önemli olan matematiksel muhakeme etme (Herbert vd., 2022; Herbert ve Williams, 2023; Kilpatrick vd., 2001), matematikte var olan kuralların ve işlemlerin öğretilmesinde ihtiyaç duyulan temel bir öğedir (Erdem, 2015). Matematiğin temeli matematiksel muhakeme etmedir (Umay, 2003). Mata-Pereira ve da-Ponte (2017), matematiksel muhakeme etmenin bireylerin rutin prosedürleri aşarak matematiği anlamlı, birbirine bağlı ve mantıklı bir çaba alanı olarak görmelerini sağlayan bir rolde olduğunu belirtir. Dolayısıyla matematiğin yapıtaşı sayılabilecek bir değere sahip olduğunu söyleyebileceğimiz matematiksel muhakeme etme, bu çalışmanın kapsamını oluşturmuştur ve literatürde yer alan tanımlarını incelemek gerekli görülmüştür.

Literatürde kabul görmüş birden fazla matematiksel muhakeme etme tanımı mevcuttur (Brodie, 2010; Kilpatrick vd., 2001; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013; PISA, 2022; Russell, 1999; Umay, 2003; Yackel ve Hanna, 2003). Kilpatrick vd. (2001), matematiksel muhakeme etmeyi “mantıksal düşünme, yansıtma, açıklama ve gerekçelendirme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Matematiksel muhakeme etme, belirli bir iddiaya başkalarını veya kendimizi ikna etmeye yarayabilecek düşünceler veya argümanlar geliştirme sürecidir (Brodie, 2010). Russell (1999), matematiksel muhakeme etmeyi matematiği var eden soyut, sembolik ifadeleri anlamak için bir araç olarak tanımlarken Yackel ve Hanna (2003), matematiksel muhakeme etmenin birden fazla matematiksel becerinin etkileşim içinde oldukları ortak bir aktivite olduğunu söylemiştir. OECD (2013) ise matematiksel muhakeme etmenin problem öğelerini araştırma, bunlardan çıkarım yapma, bir gerekçeyi kontrol etme, sorunlara çözüm sağlamak için ifadelerin gerekçesini araştırma ve tüm bunları birbirine bağlayan mantıksal düşünme süreçlerini içeren zihinsel bir etkinlik olduğunu belirtir. Literatürde yer alan matematiksel muhakeme etme tanımları içinde en kapsamlı olan tanımlamanın OECD (2013)’e ait olduğu söylenebilir.

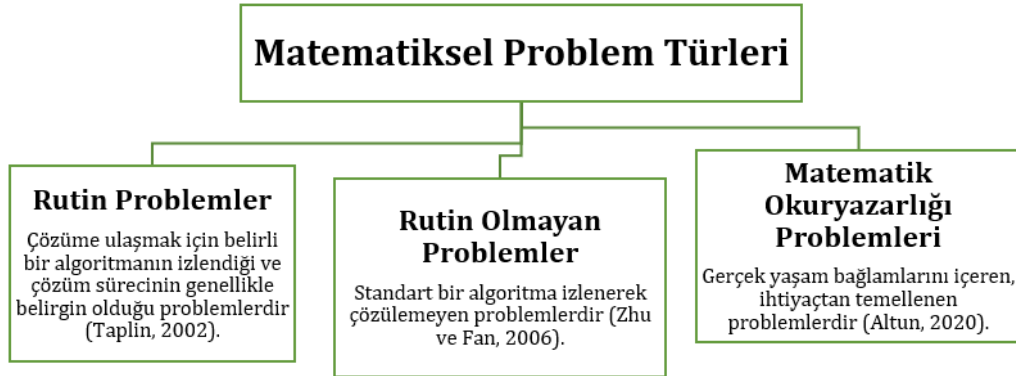
OECD, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nın uygulayıcısıdır ve matematiksel muhakeme etmeyi matematiksel yeterlik alanlarından biri olarak ele almaktadır. Kilpatrick vd. (2001) matematiksel yeterliği, bir kişinin matematiği başarılı bir şekilde öğrenme yeteneği olarak tanımlarken Niss ve Jablonka (2014) ise matematiğe büyük ölçüde hâkim olma olarak tanımlar. OECD (2013; 2017; 2019) tarafından yedi başlık (matematiksel modelleme, problem kurma ve çözme, matematiksel muhakeme etme, temsil etme, iletişim, matematiksel araç ve gereçleri kullanma, formal, teknik dil ve işlemleri kullanma) altında ele alınan matematiksel yeterlikler arasında matematiksel muhakeme etme yeterliği ilk üç sırada yerini alır (Altun, 2020; Niss ve Højgaard, 2019).

Matematiksel muhakeme etme, matematiksel yeterliklerin başında gelmesinin yanı sıra OECD tarafından yayınlanan PISA 2022 Matematik Çerçevesi’nde problem çözme sürecinin her safhasında etkin rol oynadığı belirtilerek problem çözme sürecinin odağına alınmıştır (PISA, 2022). Dolayısıyla matematiksel muhakeme edebilmenin matematiksel problemleri çözebilmekle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Matematiksel problemler literatürde birden fazla sınıflamaya tâbi tutulmuştur ancak en çok kabul gören sınıflama rutin ve rutin olmayan

problemler olarak yapılan sınıflamadır (Yazgan ve Arslan, 2017). Rutin ve rutin olmayan problemlere ek olarak, PISA değerlendirmelerinin literatüre kazandırdığı matematik okuryazarlığı problemlerini farklı bir matematiksel problem türü olarak ele alan çalışmalar mevcuttur (Bozkurt ve Altun, 2019; Canbazoglu ve Tarim, 2020). Bu sebeple rutin ve rutin olmayan problem türlerinin yanına matematik okuryazarlığı problemlerini de eklemek doğru bir yaklaşım olacaktır (Şekil 1).

Şekil 1.

Matematiksel problem türleri



Öğrencilerin iyi birer problem çözücüler olabilmeleri için matematiksel muhakeme etme çok önemlidir (Herbert vd., 2022). Schoenfeld (1985), öğrencilerin hem rutin hem de rutin olmayan problemleri nasıl çözeceklerini pratik etmelerinin matematiksel muhakeme etmeyi öğrenebilmeleri için bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde matematik okuryazarlığı problemlerinde de probleme yönelik olarak gerçekleşen sürecin tamamında matematiksel muhakeme etme becerisine ihtiyaç duyulur (PISA, 2022). Matematiksel muhakeme etme söz konusu olduğunda bahsi geçen üç problem türünün de öğrenme ortamı içinde yer alması önemlidir. Bununla birlikte öğrenme ortamlarını şekillendiren unsurlardan biri olan matematik dersi öğretim programlarının matematiksel muhakeme etmeyi nasıl ele aldığını incelemek gerekir.

Matematik dersi öğretim programları (Avustralya Matematik Öğretimi Müfredatı [ACARA], 2022; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) öğrencilerde matematiksel muhakeme etmenin gelişimini önemli bir hedef olarak vurgular. MEB (2018), İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda matematiksel muhakeme etmeyi barındıran "Öğrenciler, problem çözme sürecinde kendi düşünce ve muhakeme etmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel muhakeme etmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir" şeklindeki ifadeye özel amaçlar içinde yer vermiştir. ACARA (2022)'de ise matematiksel muhakeme etme, programın genel hedefleri içinde "Matematik, öğrencilere matematiksel muhakeme etmenin zarafetini ve gücünü takdir etmeyi amaçlamaktadır. ... Müfredat, giderek daha karmaşık ve rafine matematiksel anlayış, akıcılık, muhakeme etme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır" ifadeleri ile bulunmaktadır.

Matematik dersi öğretim programlarının da ele aldığı şekliyle matematiksel muhakeme etme problem çözme ile sıkça yan yana anılmaktadır. Öğrencilerde matematiksel muhakeme etmeyi geliştirmeye odaklanan bir öğrenme ortamında şüphesiz ki matematiksel muhakeme etmenin değerlendirilmesi ihtiyacı da doğacaktır. Matematiksel muhakeme etme ve problem

çözmenin içe içe geçmiş yapısından yola çıkarak matematiksel muhakeme etmenin öğrencilerdeki gelişiminin ya da öğrencilerdeki mevcut durumunun değerlendirilmesinin problem çözme odaklı gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

İlgili literatürde öğrencilerin matematiksel muhakeme etmelerini matematiksel problemler kullanarak değerlendiren birden fazla çalışma yer almaktadır. Çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde öğrencilerin matematiksel muhakeme etmelerini matematik okuryazarlığı problemlerini kullanarak değerlendiren (Bulat, 2023; Erdem ve Gürbüz, 2015; Karaduman, 2023; İncebacak ve Ersoy, 2018; Umay ve Kaf, 2005; Yeşildere ve Türnüklü, 2007), rutin problemler kullanarak değerlendiren (Erdem ve Gürbüz, 2015; İncebacak ve Ersoy, 2016a; Hasanah vd., 2019; Sukirwan vd., 2018 Umay ve Kaf, 2005; Yeşildere ve Türnüklü, 2007) ve rutin olmayan problemler kullanarak değerlendiren (Brunner vd., 2022; Demircioğlu ve Erol, 2021; Erdem ve Gürbüz, 2015; Firdausy vd., 2021; Jäder vd., 2016; Yeşildere ve Türnüklü, 2007) çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak mevcut çalışmaların, öğrencilerin matematiksel muhakeme etmelerine yönelik değerlendirmeleri, farklı türlerdeki matematiksel problemler için karşılaştırmalı olarak ortaya koymadıkları tespit edilmiştir.

Bu perspektiften bakıldığında matematiksel muhakeme etmenin öğrencilerdeki mevcut durumunun, farklı türlerdeki matematiksel problemleri çözme süreci içinde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ve incelenmesi ihtiyacından bahsetmek mümkündür. Matematiksel muhakeme etmenin matematik öğretimindeki önemli yeri göz önüne alındığında bu değerlendirme, öğrencilerde matematiksel muhakeme etmenin gelişimini sağlayabilmeleri adına müfredat uygulayıcısı olan öğretmenlere, program geliştiricilere ve matematiksel muhakeme etme hususunda ayrıntılı değerlendirmeler yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutması yönüyle önemli görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarılarının mevcut durumunu farklı türlerdeki matematiksel problemler bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya yön veren araştırma problemleri: Ortaokul öğrencilerinin;

1. Matematiksel muhakeme etme başarıları nasıldır?
2. Rutin olmayan problemlerdeki matematiksel muhakeme etme başarıları nasıldır?
3. Matematik okuryazarlığı problemlerindeki matematiksel muhakeme etme başarıları nasıldır?
4. Rutin problemlerdeki matematiksel muhakeme etme başarıları nasıldır?
5. Rutin olmayan problemlerdeki matematiksel muhakeme etme başarıları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseninde yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgilenirler (Saunders vd., 2016) ve grupları karşılaştırabilme, ilişkileri inceleyebilme gibi avantajları barındırırlar (Büyüköztürk vd., 2010). Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırmaları var olan durumu, var olduğu biçimde nesnel bir yaklaşım ile inceleme ve ortaya koyma anlayışını benimser (Karasar, 2016). Temel amacı mevcut durumun fotoğrafını çekerek betimlemesini yapmaktır (Aslan, 2018). Neuman (2013), tarama araştırmalarının çok sayıda katılımcıdan cevap alma, birden fazla değişkenin ölçülebilmesi ve birçok hipotezin test edilebilmesi gibi eylemleri barındırdığını ifade etmektedir. Bu araştırmada ortaokul

öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarılarını ortaya koyabilmek adına sayısal olarak ölçülmüş puanlar saptanarak, bu puanların farklı değişkenler üzerinden mevcut durumlarını ortaya koymak amaçlandığı için, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Matematiksel muhakeme etmenin, matematik okuryazarlığının uluslararası değerlendirmelerinde öğrenciler için zorluk alanlarından biri olarak tespit edilmesi (Callingham ve Siemon, 2021) ve bu uluslararası değerlendirmelere tâbi tutulan öğrencilerin ortaokulu yeni tamamlamış öğrenciler olması ortaokulun tüm sınıf seviyeleri için matematiksel muhakeme etme başarısının nasıl seyrettiğini ortaya koymayı önemli bir hale getirmiştir. Bu sebeple araştırmanın ortaokul öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Marmara Bölgesi’nde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 155 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 5.sınıfta öğrenim gören 45 (%29), 6.sınıfta öğrenim gören 32 (%21), 7.sınıfta öğrenim gören 37 (%24) ve 8.sınıfta öğrenim gören 41 (%26) öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler kolay ulaşılabilirlik yöntemiyle belirlenmiş öğrencilerdir. Kolay ulaşılabilirlik, araştırmacının var olan ögeler içerisinde yeterli sayıda ögeyi çalışma grubu olarak belirlemesidir (Singleton ve Straits, 2005).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Matematiksel Muhakeme Etme Testleri”, her sınıf seviyesi için ayrı ayrı olmak üzere üçer tane açık uçlu problem içermektedir. Problemlerin ikisi her sınıf seviyesi için farklı seçilirken, biri sınıf seviyesine göre farklılığı gözlemleyebilmek adına ortak seçilmiştir. Açık uçlu problemler; farklı problem türleri arasındaki başarıyı karşılaştırmaya olanak sağlayabilmesi için rutin problem, rutin olmayan problem, matematik okuryazarlığı problemi olmasına dikkat edilerek seçilmiştir ve öğrencilerin muhakeme etme başarılarını izlemeye fırsat tanıyan problemlerdir. Veri toplama aracında yer alan rutin problemler ve matematik okuryazarlığı problemleri ilgili sınıfın MEB matematik ders kitaplarından ve rutin olmayan problem Altun (2018)’den alınarak derlenmiştir. MEB ders kitaplarından alınarak rutin problem türüne dahil edilen problemler ve Altun (2018)’den alınarak rutin olmayan problem türüne dahil edilen problem herhangi bir değişikliğe uğratılmamıştır. MEB ders kitaplarından alınarak matematik okuryazarlığı problemi türüne dahil edilen problemler ise mevcut bağlamsal durumları içinde günlük hayattan bir ihtiyaca cevap verme niteliği kazandırılarak, “Açıklayınız, gerekçelendiriniz” gibi fiiller eklenip kısmen revize edilmiştir. “Matematiksel Muhakeme Etme Testleri”nden 6.sınıfa yönelik olarak hazırlanan test EK 1’de yer almaktadır.

Problemler seçilirken geçerliği güçlendirmek için alanında uzman bir öğretim üyesi (matematiksel muhakeme etme, rutin ve rutin olmayan problemler, matematik okuryazarlığı ile ilgili birçok ulusal ve uluslararası yayını olan ve matematiksel muhakeme etme ve problem çözme derslerini veren öğretim üyesi) ve alanında uzman (uzmanlığını matematik okuryazarlığı alanında almış ve ilgili alanda kapsamlı eğitimler alarak doktora tez çalışmasına devam eden uzman) bir ilköğretim matematik öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlara veri toplama aracında yer alan problemlerin ilgili sınıf seviyesi için uygun olma durumu ve matematiksel muhakeme etme yeterliğinin izlenmesine imkân tanıma durumu sorularak

görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşlerde problemlerin uygunluğu hususunda fikir birliği sağlanmıştır. Bu doğrultuda problemlerin geçerli olduğuna karar verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler araştırmanın amacı doğrultusunda, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden bir defaya mahsus olmak üzere toplanmıştır. Veri toplama aracı, ilgili sınıf düzeyinde işlenmekte olan konular kapsamında olan problemleri içermesi sebebiyle öğrencilerin öğrenim gördükleri dersin akışını bozmayacak şekilde bir ders saati içinde uygulanmıştır. Öğrencilere sorulara verdikleri cevapların gizli tutulacağı, sonuçların bilimsel olarak değerlendirileceği ve şahsi izinleri olmadan verdikleri cevapların ve kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı bildirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler Özyayın ve Arslan (2022) tarafından geliştirilen “Muhakeme Etme Yeterliği Değerlendirme Tablosu (EK 2)” kullanılarak analiz edilmiş ve puanlanmıştır. Bu tablonun verilerin analizi boyutunda kullanılabilmesi için öncelikle veri toplama aracında yer alan problemlerin tablodaki kriterlerden hangilerinin izlenmesine olanak tanıdığı tespit edilmesi gerekmektedir (Özyayın ve Arslan, 2022). Bu sebeple analizler gerçekleştirilmeden önce veri toplama aracında yer alan her problem için kriter tespiti yapılmıştır. Araştırmacıların birbirlerinden bağımsız olarak her problem için kriterler bazında yaptıkları seçimlerin arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik : Uyum Yüzdesi} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}} \cdot 100$$

Bunun sonucunda araştırmacıların kriterler bazında yaptıkları seçimlerin arasındaki uyum yüzdesi %88,9 olarak hesaplanmıştır ve bu yüzde değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılması için yeterli bir yüzdendir (Miles ve Huberman, 1994; Şencan, 2005). Araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanan, testlerde yer alan kriterler sınıf seviyesi ve problem türüne yönelik olarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Testlerde yer alan kriterler

	Rutin olmayan problem	Matematik okuryazarlığı problemi	Rutin problem
5.Sınıf		K7-K8-K11	K4-K5-K6
6.Sınıf	K2-K4-K9*	K1-K8-K10	K2-K6-K9
7.Sınıf		K4-K8-K10	K4-K6-K8
8.Sınıf		K1-K2-K6	K2-K4-K6

*Tüm sınıf seviyeleri için ortak olarak seçilmiş problemdir.

Matematikselsel muhakeme etme başarı puanının problem türlerine yönelik olarak kıyaslamasının yapılabilmesi için her problem türünde; sınıf seviyelerine yönelik olarak kıyaslamasının yapılabilmesi için ise ilgili sınıf seviyesine ait olan her bir test genelinde eşit sayıda kriter yer almaktadır. Her bir problem türünde 3 kriter, ilgili sınıf seviyesine ait olan her bir test genelinde 9 kriter belirlenmiştir. “Muhakeme Etme Yeterliği Değerlendirme Tablosu”nda belirtildiği üzere her bir kriterden alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 2’dir. Dolayısıyla her bir problem türünde alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan

6; ilgili sınıf seviyesine ait olan her bir test genelinde alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 18'dir.

Problemlerde yer alan kriterler belirlendikten sonra toplanan veriler bu kriterler bağlamında araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak "Muhakeme Etme Yeterliği Değerlendirme Tablosu (EK 2)" kullanılarak puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyuşmanın güvenilirliğini belirlemek için iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini ortaya koymak amacıyla geliştirilen (Cohen, 1960) Cohen'in kappa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen'in kappa katsayısına göre ($K=0.857$) puanlayıcılar arasında çok iyi düzeyde uyum gözlenmiştir. Kappa değerlerinin 0.81 ile 1 arasında olması çok iyi düzeyde uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Landis ve Koch, 1977). Bu şekilde iki puanlayıcı tarafından puanlanarak elde edilen ve güvenilirliği sağlanan matematiksel muhakeme etme başarı puanları elde edilmiştir.

Matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının istatistiksel analizleri için SPSS 28.0 paket programı kullanılmıştır. Matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının sınıf seviyesi ve problem türüne bağlı karşılaştırmaları yapılırken matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanarak aritmetik ortalamaya dayalı niceliksel bir karşılaştırma yapılmıştır. Her sınıf seviyesi için ortak olarak belirlenen rutin olmayan problemde elde edilen matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının normal dağılım göstermemesi sebebiyle veriler Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testine tâbi tutulmuştur.

2.5. Etik Onay

Bu makalenin etik kurul onayı, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (oturum tarihi: 25 Kasım 2022, oturum sayısı 2022-10) alınmıştır. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

3. Bulgular

Elde edilen bulgular araştırma problemlerine yönelik olarak aşağıda sunulmuştur. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin "Matematiksel Muhakeme Etme Testleri"ne verdikleri cevaplar yoluyla, genel matematiksel muhakeme etme başarılarını değerlendirmek için gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalama değerleri

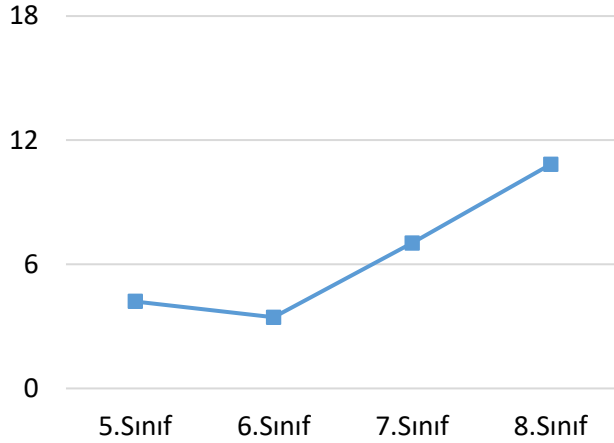
Sınıf	N	\bar{x}
5	45	4.20
6	32	3.44
7	37	7.03
8	41	10.83

Tablo 2 incelendiğinde matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamasının 5.sınıf seviyesinde 4.20, 6.sınıf seviyesinde 3.44, 7.sınıf seviyesinde 7.03 ve

8.sınıf seviyesinde 10.83 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının sınıf seviyesine yönelik seyrine ilişkin Tablo 2’de yer alan bulgular ışığında düzenlenen Grafik 1 aşağıda yer almaktadır.

Grafik 1.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarıları



Grafik 1’de görüldüğü üzere 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması orta değer altındadır, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise orta değerde seyretmektedir. İlgili sınıf seviyesine ait olan her bir test genelinde alınabilecek en yüksek puanın 18, en düşük puanın 0 olduğu göz önüne alındığında 6 ve 12 arasında yer alan ortalama puanların orta değer olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarılarının problem türlerine yönelik karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilmesi için ilgili sınıf seviyesinde problem türlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının problem türlerine yönelik aritmetik ortalama değerleri

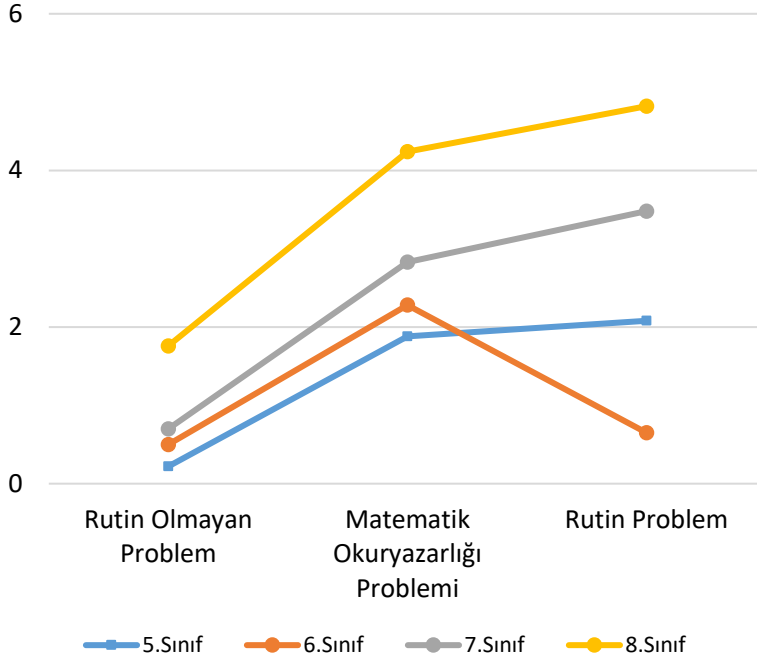
Sınıf	N	Rutin olmayan problem	Matematik okuryazarlığı problemi	Rutin problem
5	45	0.22	1.88	2.08
6	32	0.50	2.28	0.65
7	37	0.70	2.83	3.48
8	41	1.76	4.24	4.82

Tablo 3 incelendiğinde rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamasının 5.sınıf seviyesinde 0.22, 6.sınıf seviyesinde 0.50, 7.sınıf seviyesinde 0.70 ve 8.sınıf seviyesinde 1.76 olduğu; matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamasının 5.sınıf seviyesinde 1.88, 6.sınıf seviyesinde 2.88, 7.sınıf seviyesinde 2.83 ve 8.sınıf seviyesinde 4.24 olduğu; rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamasının 5.sınıf seviyesinde 2.08, 6.sınıf seviyesinde 0.65, 7.sınıf seviyesinde 3.48 ve 8.sınıf seviyesinde 4.82 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel

muhakeme etme başarı puanlarının problem türlerine yönelik seyrine ilişkin Tablo 3’de yer alan bulgular ışığında düzenlenen Grafik 2 aşağıda yer almaktadır.

Grafik 2.

Ortaokul öğrencilerinin problem türlerine yönelik matematiksel muhakeme etme başarıları



Grafik 2’de görüldüğü üzere 5. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem türlerine yönelik matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması yüksekten düşüğe doğru rutin problem, matematik okuryazarlığı problemi ve rutin olmayan problem türünde iken 6.sınıf öğrencilerinin problem türlerine yönelik matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması yüksekten düşüğe doğru matematik okuryazarlığı problemi, rutin problem ve rutin olmayan problem türündedir. Bunlara ek olarak ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamalarının orta değer altında olduğu Grafik 2’de görülmektedir. Her bir problem türünden alınabilecek maksimum puanın 6 minimum puanın 0 olduğu göz önüne alındığında 2 ve 4 arasında yer alan ortalama puanların orta değer olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin herhangi bir problem türüne ait matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması orta değer üzerine çıkamazken, 8.sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı problemi ve rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalamasının orta değer üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Grafik 2’de görüldüğü üzere 5.sınıf öğrencilerinin yalnızca rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması orta değerde, 6.sınıf öğrencilerinin yalnızca matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması orta değerde, 7.sınıf öğrencilerinin ise matematik okuryazarlığı problemi ve rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının aritmetik ortalaması orta değerde seyretmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının sınıf seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

Rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanlarının sınıf seviyesine göre Kruskal Wallis H testi sonucu

Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann-Whitney U Karşılaştırması
5	45	69.88	3	9.417	.024	5-8, 6-8, 7-8
6	32	75.08				
7	37	75.59				
8	41	91.37				

Tablo 4’de görüldüğü üzere dört sınıf seviyesinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal Wallis H testine göre, rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarı puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($\chi^2=9,417$, $p<0,05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda 5. ve 8.sınıflar arasında, 6. ve 8.sınıflar arasında, 7. ve 8.sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 8.sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme etme başarılarını ve matematiksel muhakeme etme başarılarının matematiksel problem türleri bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencilerinin genel matematiksel muhakeme etme başarıları tüm sınıf seviyeleri için orta ve orta değer altında seyretmiştir. Dolayısıyla matematiksel muhakeme etme başarıları herhangi bir sınıf seviyesi için orta değer üzerine çıkmamıştır. Öğrencilerin matematiksel muhakeme etme başarılarının istenen seviyelerde olmadığını ortaya koyan çalışmalar birden fazladır (Erdem ve Gürbüz, 2015; Sukirwan vd., 2018; Yeşildere ve Türnüklü, 2007). Bu durumun sebebi matematik öğretmenlerinin matematiksel muhakeme etmeyi canlandırmak ve değerlendirmek için desteğe ihtiyaçlarının olması olabilir (Buchbinder ve McCrone, 2023; Jazby ve Widjaja, 2019; Loong vd., 2013). Çünkü öğrencilerinin matematiksel muhakeme etmelerini canlandırmak ve değerlendirmekte zorlanan öğretmenlerden matematiksel muhakeme etmeyi geliştirici bir öğrenme ortamı hazırlamaları beklenemez. Matematiksel muhakeme etme dünya çapında geliştirilen matematik öğretimi standartları içinde yer almasına rağmen sınıflarda nadiren uygulanmaktadır (Smit vd., 2023). Aynı zamanda bu durum matematik öğretmenlerinin derslerinde alışlagelmiş rutinlerinin dışına çıkmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Sukirwan vd. (2018), matematik derslerinde rutinin dışına çıkmamanın öğrencilerin matematiksel muhakeme etmelerini kısıtladığını belirtmektedirler.

Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel muhakeme etme başarıları sınıf seviyesi ile beraber artış göstermiştir. Öğrenciler liselere geçiş sınavında matematik okuryazarlığı problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Liselere geçiş sınavının 8.sınıfta gerçekleştiriliyor olması 8. sınıf seviyesine doğru yaklaştıkça matematik okuryazarlığı problemlerinin matematik derslerine taşınma durumlarını artırmaktadır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel

muhakeme etme başarılarının sınıf seviyesi ile birlikte artış göstermesi olağan bir sonuçtur. Mevcut araştırmada 8.sınıf seviyesindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Liselere geçiş sınavının 8.sınıfta gerçekleştiriliyor olması sebebiyle ilgili sınıf seviyesindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığı problemleri ile olan öğrenme tecrübelerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Buna paralel olarak İncebacak ve Ersoy (2018) öğrencilerde var olan matematiksel muhakeme etme becerilerinin gerçek yaşam problemleri kullanılarak ortaya çıkarılabileceğini belirtmektedirler. Matematik okuryazarlığı problemleri gerçek yaşam temelli problemlerdir. İlgili araştırmada ulaşılan 8.sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı problemi türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının diğer sınıf seviyelerinden daha yüksek olduğu sonucu, 8.sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam temelli problemlerle olan öğrenme tecrübelerinin daha fazla olduğu düşüncesini desteklemektedir.

5., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarıları matematik okuryazarlığı problemi ve rutin olmayan problem türlerindeki matematiksel muhakeme etme başarılarından daha yüksek seyretmiştir. Bu durumun sebebi matematik öğretmenlerinin derslerinde çoğunlukla rutin problemleri (Altıntaş vd., 2022; Altun ve Arslan, 2006; İncebacak ve Ersoy, 2016b; Özmen vd., 2012) kullanmaları olabilir. Rutin problemlerle sıkça meşgul olan öğrencilerin alışkın oldukları bu problem durumlarını daha iyi algılamaları ve matematiksel muhakeme etme becerilerini bu problemler üzerinde daha başarılı sergileyebilmiş olmaları beklenen bir sonuçtur. Fakat rutin problemlerin asıl amacı problem çözmekten ziyade, problem çözebilmek için gereken kavram ve becerileri kazandırmaktır (Arslan, 2002). Aynı zamanda MEB matematik ders kitaplarının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, 5.sınıf matematik ders kitabında rutin problemlere rutin olmayan problemlerden daha fazla yer verildiğini (Artut ve İldırı, 2013), 8. Sınıf matematik ders kitabında bulunan sorularda muhakeme etme becerisinin temsil düzeyinin çok düşük olduğunu (Gün, 2021) ve 8.sınıf matematik ders kitaplarında muhakeme etme bilişsel alanındaki soruların en az oranda yer aldığını (Taşpınar-Şener ve Bulut, 2022) belirtmektedirler. Bu durumda öğrencilerin çoğunlukla kavram ve becerileri kazanmaktan öteye gidemedikleri, matematiksel muhakeme etme becerilerini geliştirecek problem çözme faaliyetlerini içeren öğrenme ortamları içinde bulunamadıkları söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç 5., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aksine 6. sınıf öğrencilerinin rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının matematik okuryazarlığı problemi ve rutin olmayan problem türlerindeki matematiksel muhakeme etme başarılarından daha yüksek olmadığı yönündedir. Mevcut araştırmada rutin problemler, ilgili sınıf seviyelerinde ders akışının bozulmaması adına ünitelendirilmiş yıllık planın ön gördüğü zaman diliminde sınıf ortamında işlenen konu bağlamında seçilmiştir. Bu sebeple 6.sınıf seviyesinde seçilen rutin problem çarpma işleminde dağılma özelliğinin kullanımını gerektiren bir problem olarak veri toplama aracına dahil edilmiştir. Akkan ve Baki (2016), 6. sınıf öğrencilerinin çarpma işleminin toplama ve çıkarma işlemleri üzerine dağılma özelliği olduğunu ifade edemediklerini ve doğal sayı sistemindeki değişme, birleşme ve dağılma gibi işlemlerle ilgili özellikleri tanımlamada genel olarak yetersiz olduklarını belirtmektedir. Buna paralel olarak Akıncan ve Tekin (2023), 7.sınıf öğrencilerinin de çarpma işleminin dağılma özelliğini kullanamadıklarını belirtmektedir. Bu durumda 6.sınıf öğrencilerinin çarpma işleminin dağılma özelliğine yönelik eksikliklerinin günümüzde de devam ederek 7.sınıf seviyesine aktarıldığı

söylenbilir. Dolayısıyla mevcut araştırmada 6.sınıf öğrencilerinin 5., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aksine rutin problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının diğer problem türlerindeki matematiksel muhakeme etme başarılarından daha yüksek olmaması durumu 6. sınıf seviyesinde kullanılan rutin problemin matematik dersi öğretim programında hitap ettiği “Doğal sayılarda ortak çarpan parantezine alma ve dağılma özelliğini uygulamaya yönelik işlemler yapar (MEB, 2018, s.58)” kazanımından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarıları, matematik okuryazarlığı problemi ve rutin problem türlerindeki matematiksel muhakeme etme başarılarından daha düşük seyretmiştir. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarılarının orta değer altında kaldığı gözlenmiştir. Literatürde öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözmekte zorlandıklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Cumhur, 2019; Elia vd., 2009; İncebacak ve Ersoy, 2016b; Jäder vd., 2017). Öğrencilerin matematiksel muhakeme etme başarılarını, çözmekte zorlandıkları bir probleme yansıtmaları beklenemez. Bu durum öğretmenlerin derslerinde rutin olmayan problemlere yer vermeyi pek tercih etmiyor olmalarının (Altıntaş vd., 2022) bir sonucu olabilir. Oysaki rutin olmayan problemler üzerinde çalışılması muhakeme etme becerilerinin gerçek hayata uygulanmasını kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (Altun vd., 2007). Öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözmeye becerilerindeki eksikliklerinin iyi muhakeme edebilmelerine engel olduğu (Rizta vd., 2013) göz önüne alındığında rutin olmayan problemlerin öğretim yükünün fazla olduğunu düşünen öğretmenlerin (Silver vd., 2005) bu problem türünü derslerine entegre etme hususunda desteklenmesi öğrencilerin matematiksel muhakeme etmelerinin gelişimi için önemli görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarısının sınıf seviyesinden etkilendiği tespit edilirken, 8. sınıf seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarısının 5., 6. ve 7. sınıf seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarısından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Işık ve Kar (2011), benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözmeye becerilerinin üst sınıflara doğru gelişim gösterdiği sonucuna öğrencilerin rutin olmayan problem çözmeye becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada ulaşımlardır. Mevcut araştırmada kullanılan rutin olmayan problem “diyagram çizme” stratejisinin uygulamasını gerektiren bir problemdir. Farklı stratejilerin (sistemik liste yapma, tahmin ve kontrol, bağıntı bulma, benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma gibi) uygulanmasını gerektiren farklı çalışmalar gerçekleştirilerek rutin olmayan problem türündeki matematiksel muhakeme etme başarısının sınıf seviyesinden etkilenme durumuna yönelik çeşitli sonuçlar elde edilmesi ile ilgili literatür zenginlik kazanacaktır.

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar genel bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, her sınıf seviyesinde farklı türden problemlerle çalışma fırsatının öğrencilere sunulması göz ardı edilemez bir gerekliliktir. Polya (1957), yalnızca adım adım takip edilerek çözülebilen kalıplaşmış rutin problemlerle meşgul olan bir öğrencinin muhakeme etme yeteneğini ve yaratıcı becerilerini kullanma fırsatı bulamayacağını belirtir. Muhakeme etme yeteneğini kullanabilen öğrenciler matematiği daha kolay anlayacak, anlamlandıracaktır (Hasanah vd., 2019). Dolayısıyla matematik öğretiminde rutin problemler gereklidir ancak

öğrenciye rutin problemler dışında farklı bir problem sunmamak affedilemez bir durumdur (Polya, 1957).

Bu çalışma bir kez daha göstermiştir ki üst düzey düşünme becerilerinden biri olan matematiksel muhakeme etme becerisini harekete geçirerek geliştiren rutin olmayan problemlere matematik derslerinde ve matematik ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir. Matematik okuryazarlığı problemlerine, sınıf seviyesi arttıkça yer verme oranını arttırmak yerine her sınıf seviyesinde yeteri kadar yer vermek sürece dayalı öğrenme anlayışını benimseyip öğrencilerin ilgili problemlere yalnızca matematiksel muhakeme etme becerilerini değil çeşitli matematiksel becerilerini de yansıtabilmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin içinde buldukları öğrenme ortamlarını, konuları öğrenirken başvurdukları ders kitaplarını ve kullandıkları çalışma yapraklarını matematiksel problemlerin çeşitliliğini sağlayan zengin içeriklerle düzenlenmenin matematiksel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (oturum tarihi: 25 Kasım 2022, oturum sayısı 2022-10) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- ACARA. (2022). Australian curriculum: Mathematics. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/mathematics/rationale/>
Erişim tarihi: 01.11.2022
- Akıncan, E. & Tekin, B. (2023). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadelerde çarpma işlemini modelleme konusundaki başarı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 735-752. <https://doi.org/10.24315/tred.1095532>
- Altıntaş, E., İlgün, Ş. & Angay, M. (2022). İlköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1223-1244. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1132779>
- Altun, M. (2018). *Ortaokullarda matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Akademi Yayıncılık
- Altun, M. (2020). *Matematik okuryazarlığı el kitabı*. Alfa Aktüel Akademi Yayıncılık.
- Altun, M. & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altun, M., Memnun, D. S. & Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6(1), 127-143.
- Arslan, Ç. (2002). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerine bir çalışma* (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Artut, P. D. & Ildırı, U. A. (2013). Matematik ders ve çalışma kitabında yer alan problemlerin bazı kriterlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 349-364.
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, I. & Altun, M. (2019). Matematik okuryazarlığı problemlerinin diğer problem türlerinden farkı: Ortaokul öğrencilerinin değerlendirmeleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 165-176.
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. Springer Science Business Media.
- Brunner, E., Lampart, J. & Jullier, R. (2022). Schriftliches mathematisches argumentieren in zwei unterschiedlichen inhaltsbereichen in den jahrgangsstufen 4–6. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43(2), 463-493. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00197-8>
- Buchbinder, O. & McCrone, S. (2023). Preparing prospective secondary teachers to teach mathematical reasoning and proof: the case of the role of examples in proving. *ZDM–Mathematics Education*, 55(4), 779-792. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01493-4>
- Bulat, M. (2023). *Yedinci sınıfta çift odaklı öğretim modeli ile yapılan matematik okuryazarlığı öğretiminin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Callingham, R. & Siemon, D. (2021). Connecting multiplicative thinking and mathematical reasoning in the middle years. *The Journal of Mathematical Behavior*, 61, 100837. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100837>

- Canbazoglu, H. B. & Tarim, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı problemi kurma becerileri ve matematik etkinliği geliştirme süreçleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 147-172. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.743434>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Cumhur, F. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemler karşısında kullandıkları stratejiler. *2nd International Conference On Language, Education and Culture (ICLEC) Proceedings Book*, 117-126.
- Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M. & Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem-solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 41, 605-618. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0184-6>
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Erdem, E. & Gürbüz, R. (2015). An analysis of seventh-grade students' mathematical reasoning. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 123-142.
- Firdausy, A. R. & Indriati, D. (2021). Mathematical reasoning abilities of high school students in solving contextual problems. *International Journal of Science and Society*, 3(1), 201-211.
- Gün, S. (2021). *8. sınıf matematik ders kitabı sorularının matematiksel süreç becerilerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi.
- Hasanah, S. I., Tafriyanto, C. F. & Aini, Y. (2019). Mathematical Reasoning: The characteristics of students' mathematical abilities in problem solving. In *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing.
- Herbert, S. & Williams, G. (2023). Eliciting mathematical reasoning during early primary problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 35(1), 77-103. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00376-9>
- Herbert, S., Vale, C., White, P. & Bragg, L. A. (2022). Engagement with a formative assessment rubric: A case of mathematical reasoning. *International Journal of Educational Research*, 111, 101899. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101899>
- Işık, C. & Kar, T. (2011) İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İncebacak, B. B. & Ersoy, E. (2016a). 7. Sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerinin TIMSS'e göre analizi. *Journal of International Social Research*, 9(46), 474-481.
- İncebacak, B. B. & Ersoy, E. (2016b). Problem solving skills of secondary school students. *China-USA Business Review*, 15(6), 275-285.
- İncebacak, B. B. & Ersoy, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin PISA soruları karşısında muhakeme etme becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 269-292. <https://doi.org/10.17679/inuefd.346509>
- Jäder, J., Sidenvall, J. & Sumpter, L. (2017). Students' mathematical reasoning and beliefs in non-routine task solving. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 759-776. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9712-3>

- Jazby, D. & Widjaja, W. (2019). Teacher noticing of primary students' mathematical reasoning in a problem-solving task. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 380-387. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604495.pdf>
- Karaduman, B. (2023). *Çift odaklı öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık yeterlik düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar teknikler ilkeler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (Vol. 2101). National research council (Ed.). National Academy Press.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Loong, E., Vale, C., Bragg, L. & Herbert, S. (2013). Primary school teachers' perceptions of mathematical reasoning. *Proceedings of the Thirty-Sixth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 466-473. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572932.pdf>
- Mata-Pereira, J. & da Ponte, J. P. (2017). Enhancing students' mathematical reasoning in the classroom: Teacher actions facilitating generalization and justification. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9773-4>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Neuman, WL. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çeviren: Özge, S.). Yayın Odası.
- Niss, M. & Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics*, 102(1), 9-28. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9>
- Niss, M. & Jablonka, E. (2014). *Mathematical literacy*. Lerman, S.(ed.) Encyclopedia of Mathematics Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework. Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving, revised edition*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Özaydın, Z. (2022). *Matematsel muhakeme etme yeterliğinin uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik okuryazarlığı hizmet içi öğretmen eğitimi ve uygulamaları sürecinde değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Özaydın, Z. & Arslan, Ç. (2022). Assessment of mathematical reasoning competence in accordance with PISA 2021 mathematics framework. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 15(3), 453-474. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1027601>
- Özmen, Z. M., Taşkın, D. & Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 246-261.

- PISA (2022). PISA 2022 mathematics framework draft. <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>
Erişim tarihi: 01.11.2022
- Polya, G. (1957). *Nasıl Çözmeli?* çev. Burak Selçuk Soyer, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Rizta, A., Zulkardi, Z. & Hartono, Y. (2013). Pengembangan soal penalaran model TIMSS matematika smp. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 17(2), 230–240. <http://dx.doi.org/10.21831/pep.v17i2.1697>
- Russell, S. J. (1999). Mathematical reasoning in the middle grades. In L. V. Stiff and F.R. Curcio (Eds.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12* (pp. 1–12). National Council of Teachers of Mathematics.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students*. Pearson.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press, Inc.
- Silver, E. A., Ghouseini, H., Gosen, D., Charalambous, C. & Strawhun, B. T. F. (2005) Moving from rhetoric to praxis: Issues faced by teachers in having students consider multiple solutions for problems in the mathematics classroom. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 287-301. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.009>
- Singleton, R.A. & Straits, B.C. (2005). *Approaches to social research*. Oxford University Press.
- Smit, R., Dober, H., Hess, K., Bachmann, P. & Birri, T. (2023). Supporting primary students' mathematical reasoning practice: the effects of formative feedback and the mediating role of self-efficacy. *Research in Mathematics Education*, 25(3), 277-300. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2062780>
- Sukirwan, Darhim, & Herman, T. (2018). Analysis of students' mathematical reasoning. In *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Taşpınar-Şener, Z. & Bulut, A. S. (2022). 4. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının TIMSS bilişsel alanlarına göre analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı), 46-83. DOI: 10.29299/kefad.999519
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003(24), 234-243.
- Umay, A., & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 188-195.
- Yackel, E. and Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. Kilpatrick, G. Martin and D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 227–236). National Council of Teachers of Mathematics.
- Yazgan, Y. & Arslan, Ç. (2017). *Matematiksel sıradışı problem çözme stratejileri ve örnekleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşildere, S. & Türnüklü, E. (2007). Examination of students' mathematical thinking and reasoning processes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 181-213. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000156

Ekler

Ek 1: Matematiksel Muhakeme Etme Testleri (6.Sınıf Örneği)

1. SORU

Bir demir çubuğu 2 eşit parçaya böldürmek için 12 lira ödüyorsunuz. 4 eşit parçaya böldürmek için kaç lira ödemeniz gerekir? Gerekçelendirerek açıklayınız.

2. SORU

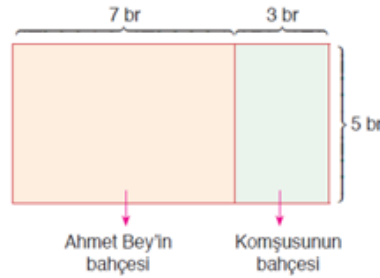
Mustafa Bey'in bahçesinde 22 adet kiraz ağacı, 36 adet kayısı ağacı vardır. Mustafa Bey bir kiraz ağacından 28 kg kiraz, bir kayısı ağacından 32 kg kayısı toplamaktadır. Meyvelerin tamamı toplandıktan sonra,

a) Toplanan kirazlar 14 kg'lık kasalara, kayısılar ise 12 kg'lık kasalara yerleştirilirse 100 tane kasa yeterli olur mu? Gerekçelendirerek açıklayınız.

b) Mustafa Bey meyve kasaları için fiyat belirlemek istiyor. Ancak meyvelerin birini diğerinden daha uygun bir fiyata satmak istiyor. Mustafa Bey daha fazla kazanç elde edebilmek için nasıl bir fiyatlandırma yapmalıdır? Nedenleri ile beraber açıklayınız.

3. SORU

Şekilde Ahmet Bey ile komşusunun bahçelerinin krokisi verilmiştir. Ahmet Bey'in bahçesinin komşusununkinden ne kadar büyük olduğunu dağılma özelliğini kullanarak bulunuz.



Ek 2: Muhakeme Etme Yeterliği Değerlendirme Tablosu (Özaydın ve Arslan, 2022; Özaydın, 2022)

MATEMATİKSEL MUHAKEME ETME KRİTERLERİ		0	1	2
K1	Bir problem bağlamında matematiksel bir sonucun veya kararın neden mantıklı olup olmadığını açıklar.	Sonuç/karar mevcut değildir ya da mevcuttur ancak nedenleri açıklanmamıştır.	Sonucun/kararın nedenleri yeterli düzeyde açıklanmamıştır/eksiktir.	Sonucun/kararın nedenleri yeterli düzeyde açıklanmıştır.
K2	Matematiksel kavramlara göre düzenlemek ve uygun varsayımlar yapmak dâhil olmak üzere bir problemi farklı bir şekilde temsil eder.	Temsil mevcut değildir.	Temsil mevcuttur ancak matematiksel kavramlara göre düzenlenmemiştir/uygun varsayımlar yapılmamıştır.	Matematiksel kavramlara göre düzenlenmiş/uygun varsayımlar yapıldığı doğru bir temsil mevcuttur.
K3	Gerçek dünyadaki bir durumun tanımlanması veya tasarlanması; temsili için bir gerekçe sağlar, gerekçeyi açıklar veya savunur.	Tanımlanmış; temsil için bir gerekçe sağlanmamıştır ya da tasarlanmış; bir temsil mevcut değildir.	Bir temsil tasarlanmıştır ancak gerekçelendirilmemiştir.	Tanımlanmış; veya tasarlanmış; temsil için gerekçe sağlanmış/gerekçe açıklanmış veya savunulmuştur.
K4	Matematiksel bir sonucu, çözümü belirlemek için kullanılan süreçler için bir gerekçe sağlar, gerekçeyi açıklar veya savunur.	Matematiksel çözüm süreci belirtilmemiştir.	Matematiksel çözüm süreci belirtilmiştir ancak süreç için gerekçe sağlanmamıştır.	Matematiksel çözüm süreci belirtilmiştir, süreç için gerekçe sağlanmış/gerekçe açıklanmış veya savunulmuştur.
K5	Bir problemi çözmek için kullanılan modelin sınırlarını belirler veya eleştirir.	Problemi çözmek için kullanılan modelin sınırları belirlenmemiştir/eleştirilmemiştir.	Problemi çözmek için kullanılan modelin sınırları belirlenmiştir ancak sınırlar hatalıdır/eksiktir ya da sınırlar için eleştiriler yeterli değildir.	Problemi çözmek için kullanılan modelin sınırları doğru bir şekilde belirlenmiştir/yeterli düzeyde eleştirilmiştir.
K6	Algoritmaları, hesaplamalı düşünmeyi ve muhakeme etmeyi kullanmanın yanı sıra tanımları, kuralları, resmi sistemleri kullanır veya anlar.	Tanımlar, kurallar ve resmi sistemler göz ardı edilmiştir ya da yanlış bir şekilde işe koşulmuştur.	Tanımlar, kurallar ve resmi sistemler dikkate alınmış; ancak hatalı/eksik bir şekilde işe koşulmuştur.	Tanımlar, kurallar ve resmi sistemler dikkate alınarak doğru bir şekilde işe koşulmuştur.
K7	Matematiksel argümanlar üzerinde düşünür, matematiksel sonucu açıklar ve gerekçelendirir.	Matematiksel argüman üzerinde düşünülmemiştir.	Matematiksel argüman üzerinde düşünülmüştür ancak matematiksel sonuç, matematiksel argüman doğrultusunda açıklanmamıştır/gerekçelendirilmemiştir.	Matematiksel argüman üzerinde düşünülmüştür ve matematiksel sonuç, matematiksel argüman doğrultusunda açıklanmıştır/gerekçelendirilmiştir.
K8	Sonuçların anlamını açıklamak için matematiksel bir sonucu gerçek dünya bağlamına geri yorular.	Gerçek dünya bağlamında bir yorum mevcut değildir.	Gerçek dünya bağlamında bir yorum mevcuttur ancak yorum matematiksel sonuca bağlı değildir ya da doğru değildir.	Gerçek dünya bağlamındaki yorum matematiksel sonuca bağlıdır ve doğrudur.
K9	Bir problemin bağlama özgü dili ile onu matematiksel olarak temsil etmek için gereken sembolik ve biçimsel dil arasındaki ilişkileri kurar veya açıklar.	Bağlamsal dil ile temsili meydana getiren sembolik biçimsel dil arasındaki ilişki kurulmamıştır veya açıklanmamıştır.	Bağlamsal dil ile temsili meydana getiren sembolik biçimsel dil arasındaki ilişkiler hatalı/eksik kurulmuştur veya hatalı/eksik açıklanmıştır.	Bağlamsal dil ile temsili meydana getiren sembolik biçimsel dil arasındaki ilişkiler doğru kurulmuştur veya doğru açıklanmıştır.
K10	Matematiksel çözümler üzerinde düşünür ve bağlamsal bir problemin matematiksel çözümünü destekleyen, çürüten veya nitelendiren açıklamalar ve argümanlar oluşturur.	Matematiksel çözüm üzerinde bağlamsal probleme yönelik olarak düşünülmemiştir.	Matematiksel çözüm üzerinde düşünülmüştür ancak bağlamsal problemin çözümünü destekleyen, çürüten veya nitelendiren açıklama/argüman oluşturulmamıştır.	Matematiksel çözüm üzerinde düşünülmüştür ve bağlamsal problemin çözümünü destekleyen, çürüten veya nitelendiren açıklama/argüman oluşturulmuştur.
K11	Basit bir algoritmanın nasıl çalıştığını açıklar ve algoritmalarda, programlarda hataları tespit edip düzeltmeyi açıklar.	Algoritmanın nasıl çalıştığını açıklanmamıştır veya algoritmadaki/programdaki hatalar tespit edilmemiştir.	Algoritmanın nasıl çalıştığını açıklanmıştır ancak açıklamalar eksiktir ya da algoritmadaki/programdaki hatalar tespit edilmiş; ancak düzeltme açıklanmamıştır.	Algoritmanın nasıl çalıştığını doğru/tam açıklanmıştır ya da algoritmadaki/programdaki hatalar tespit edilip düzeltmeler açıklanmıştır.
K12	Hesaplamalı bir model ile modellediği matematik problemi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları analiz eder.	Hesaplamalı bir model ile modellediği matematik problemi arasındaki benzerlikler/farklılıklar analiz edilmemiştir.	Hesaplamalı bir model ile modellediği matematik problemi arasındaki benzerlikler/farklılıklar yeterli düzeyde analiz edilmemiştir.	Hesaplamalı bir model ile modellediği matematik problemi arasındaki benzerlikler/farklılıklar yeterli düzeyde analiz edilmiştir.

İletişim/Correspondence

Zeynep ÖZAYDIN
zeynepozaydin@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Çiğdem ARSLAN
arslanc@uludag.edu.tr

Hasan YILDIZ
hasanylz1992@gmail.com

The Effect of Summarization Strategy Training on the Achievement of 7th Grade Students' Summarization

Yusuf AYDIN, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0003-0898-9020

Abstract

This study focuses on the success of secondary school 7th grade students in using a summarization strategy. The research aims to determine the effect of the education given to 7th grade students on the success of using the summarization strategy. Another aim of the research is to determine the opinions and experiences of the students about the summarization strategy. In line with these purposes, the research was carried out in two stages as preparation and implementation. In the preparation phase, educational contents were prepared, measurement and data collection tools were developed. The preparatory phase, in which 32 students participated, covers 10 lesson hours. The implementation phase was completed with the 30th student in 13 lesson hours. The preparation and implementation phases were carried out on different student groups. The research is based on one group pretest posttest experimental model. In addition, interviews were also conducted with the students in order to provide a more detailed view of the summarization strategy. According to the results of the research, the training did not cause a statistically significant increase in the success of the students in using the summarization strategy. When the sub-strategies of summarizing were examined, it was found that the students' success in using important information/main ideas statistically significantly increased. Interviews reveal that the students did not receive sufficient training in summarizing, and they had mislearnings in summarizing.

Keywords: summarization strategy, summarization strategy training, reading skill



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 1, 2024
pp. 388-412
DOI
10.17679/inuefd.1209494

Article Type
Research Article

Received
24.11.2022

Accepted
05.05.2024

Suggested Citation

Aydin, Y. (2024). The effect of summarization strategy training on the achievement of 7th grade students' summarization, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 388-412. DOI: 10.17679/inuefd.1209494

This article is derived from his doctoral thesis accepted by Gazi University, Institute of Educational Sciences in February 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Summarization is rewriting a text in a shorter form by retaining its essence. The text that is the source of the summary is called the source text, and the new text that comes out as a result of the summarization is called the summary. The person who writes the summary analyses the source text using various cognitive processes, condenses it, and creates a new text.

Summarization is also used as a measurement method. Ülper (2010, p. 133) emphasizes that summarizing is extremely effective for measuring reading comprehension. In the Programme for International Student Assessment (PISA), summarization is also used to measure comprehension skills (MEB, 2015).

Although summarizing is an important strategy, research indicate that textbooks are inadequate in terms of summarization (Karadağ, 2019; Ülper & Karagül, 2010). In addition, various studies show that students also have deficiencies in summarizing (Aktaş & Bayram, 2017; Çıkrıkçı, 2004; Karatay et al., 2013). There are studies showing that teacher candidates and teachers, as well as students, have deficiencies in summarizing (Deneme, 2008; Okuyan & Gedikoğlu, 2011; Özçakmak, 2015).

As a result, it is seen that summarizing is an important learning strategy, but teachers, prospective teachers, and students are not successful enough in summarizing. For this reason, this study focused on the summarization success of primary school 7th grade students. The answers to the following questions were sought to increase the success of the students in using summarization strategies and to learn their views and experiences regarding the summarization strategy.

1. Does summarization training affect students' success in using the summarization strategy?
2. What are the students' thoughts on the summarization strategy and their experiences with summarizing?

Purpose

In this study, it was aimed to reveal the effectiveness of the summarization strategy training given to the 7th grade students, and the students' views on the summarization strategy. Summarizing is a complex strategy that includes many sub-tasks, and it is closely related to language skills. Therefore, it is necessary to focus on summarizing in mother tongue lessons. Scientific studies on summarizing provide important data for teaching summarization. Literature on summarizing in Turkey is examined mostly to deal with the current view on summarization. Although there are studies that test various methods and approaches to increase students' success in using summarization, their number is quite limited. In this study, students' success in using the summarization strategy was revealed and at the same time, how this success could be increased was examined. In this respect, the research provides information on both the current view and how this view can be improved.

Method

In the research, embedded design was used. In this design, quantitative and qualitative data can be collected simultaneously or sequentially. The basis of this research is a one-group pretest posttest model. In addition, interviews were conducted with the participants. The research was carried out in two stages as "preparation" and "implementation." During the preparation phase, goals related to the summarization strategy were determined and educational situations and assessment tools were developed in line with these goals. In the implementation phase, the research was put into practice.

32 students participated in the preparation phase of the research and 33 students participated in the implementation phase. Of the students who participated in the

implementation phase, 16 (53%) were female and 14 (47%) were male. Twenty (66.7%) of the students were 12 years old, two (6.7%) were 11 years old, and 8 (26.7%) were 13 years old.

Two informative texts named “Water” and “Forests” were used to reveal how the participants changed their success in using the summarization strategy before and after the training. A semi-structured interview form was used to reveal the knowledge, habits, and experiences of the students about the summarization strategy. A rubric was developed to measure the success of participants in using summarization strategies.

All data were collected by the researcher. Before the training, the text titled Water was used as a pretest to determine the success of the participants in using the summarization strategy. Students were provided to summarize the text in one lesson hour (40 minutes). Then, the educational situations developed by the researcher were applied for 10 lesson hours.

Findings

The average score of the participants for writing main ideas, deleting, and sticking to the source text strategies increased in the posttest. The average scores obtained from generalization and construction in the posttest remained the same. It is observed that there is a slight increase in the total overall score. However, there was no statistically significant difference between the success of the participants in using summarization strategies in the pretest and posttest ($t_{29} = -1.662$, $p=0.107$). Participants' posttest success scores increased, but this increase was not statistically significant.

The interviews revealed that the participants regard the messages/lessons learned from the text as important information. The most common reading strategies used by the participants are underlining and rereading. The reasons for the participants to find important places in the texts were grouped under two subthemes: “understanding the text and doing the tasks related to the text”, and “external reasons”. The participants highlight the important information in order to understand the text better, to keep the text in memory, and because the teacher wants it.

The frequency of summary writing of the participants is grouped under two subthemes: “regular intervals” and “irregular intervals”. It is seen that the participants mostly wrote summaries from the texts they read in the lessons with what they remembered. The information acquired by the participants about summarizing in the lessons is gathered under three subthemes: “using the content of the source text”, “the formal characteristics of the summary”, and “increasing the success of reading comprehension”. Teachers give only written, written and oral, and only verbal feedback to students. Participants stated that they received verbal feedback most frequently.

Discussion & Conclusion

These studies show that time is an important variable in teaching the summarization strategy. It can be deduced that long-term training is needed to use the summarization strategy successfully.

When the substrategies are examined, it is seen that there is a statistically significant increase in the scores of writing the main ideas. The reader, who gains knowledge about the structure of the text, also makes sense of the text more easily (Ülper, 2010, p. 56). In addition, it is seen that there are various studies in the related literature showing that education on text structure increases the success of identifying main ideas (Armbruster et al., 1987; Bogaerds-Hazenbergh et al., 2020; Stevens, 2018, p. 88). As a result, it can be stated that providing students with information about the text structure helps them to identify the important information in the texts more easily.

Most of the participants think that writing a summary is writing what remains in memory after reading a text are the same. However, summarizing and recalling are quite different actions. While it is necessary to choose among the information in the source text in summarizing, it is not necessary to make such a choice in recalling (Seidlhofer, 1991, p. 159).

In some studies in the literature, it has been found that students do not write abstracts at regular intervals (Bulut, 2013; Kuşdemir et al., 2018). A similar conclusion was reached in this study. This shows that the participants wrote abstracts with irregular intervals. These results show that summary writing does not become a regular habit. However, repetition is one of the important conditions for learning (Terry, 2013, p. 296; Webb, 2007).

When evaluated in general, these results show that teachers assume that students know how to write summaries. It can be said that similar findings have been reached in other studies in the related literature (Bulut, 2013, p. 132; Karadağ, 2019).

In light of the conclusions, the following recommendations can be made. Textbooks should provide students with more detailed information about summarization and include practices that integrate this information. Studies should be carried out to eliminate students' mislearning of concepts such as summarizing, important information, and main idea. Students should be encouraged to use reading strategies in summarizing activities.

Özetleme Stratejileri Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Başarısına Etkisi

Yusuf AYDIN, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0898-9020

Öz

Bu çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma başarısına odaklanılmaktadır. Araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerine verilen eğitimin, özetleme stratejisini kullanma başarısına etkisini belirlemektir. Öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili görüş ve deneyimlerini belirlemek de araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında eğitim içerikleri hazırlanmış, ölçme ve veri toplama araçları geliştirilmiştir. 32 öğrencinin katıldığı hazırlık aşaması 10 ders saatini kapsamaktadır. Uygulama aşaması ise 13 ders saatinde 30. öğrenciyle tamamlanmıştır. Hazırlık ve uygulama aşaması farklı öğrenci grupları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada tek grup ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Bununla birlikte özetleme stratejisine yönelik daha ayrıntılı bir görünüm sunmak amacıyla öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre verilen eğitim öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olmamıştır. Alt özetleme stratejileri incelendiğinde ise öğrencilerin önemli bilgileri/ana düşünceleri kullanma başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artırmıştır. Görüşmeler öğrencilerin özetlemeye yönelik yeterli eğitim almadığını ve özetlemeye yönelik yanlış öğrenmelerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: özetleme stratejisi, özetleme stratejisi eğitimi, okuma eğitimi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 1, 2024
ss. 388-412

DOI
10.17679/inuefd.1209494

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
24.11.2022

Kabul Tarihi
05.05.2024

Önerilen Atıf

Aydın, Y. (2024). Özetleme stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısına etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 388-412. DOI: 10.17679/inuefd.1209494

Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından Şubat, 2022 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Özetleme Stratejisi Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Başarısına Etkisi

1. Giriş

Özetleme, metnin özünü koruyarak onu daha kısa bir biçimde yeniden oluşturmaktır. Özetlemeye kaynaklık eden metin *kaynak metin*, özetleme sonucunda ortaya çıkan yeni metin ise *özet* olarak adlandırılır. Özeti oluşturan kişi kaynak metni çeşitli bilişsel işlemler kullanarak çözümler, yoğunlaştırarak kısaltır ve yeni bir metin oluşturur.

Özetleme birbiriyle bağlantılı bilişsel işlemler gerçekleştirilerek yapılır. Süreç kaynak metin çözümlenip anlamlandırılmasıyla başlar. Kaynak metnin doğru bir biçimde anlaşılması, ana düşüncelerin ve yardımcı düşüncelerin bulunması, metindeki önemli bilgilerin belirlenmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle, özet metnin içeriğini oluşturacak bilgiler kaynak metinden çıkarılır.

Özetler, kaynak metnin ana düşüncesini ve içerdiği önemli bilgileri olduğu gibi aktaran metinler değildir. Özetler, kaynak metindeki bilgilerin yeni ve daha yoğun bir biçimde sunulduğu farklı metinlerdir. Kaynak metindeki bilgileri yoğunlaştırma ise özetleme stratejileri olarak adlandırılan çeşitli bilişsel işlemler yardımıyla yapılır. Alan yazında en sık kullanılan stratejiler van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından ortaya koyulan *silme*, *genelleme* ve *yapılandırma* adlı stratejilerdir. Silme, kaynak metinde özet için gerekli olmayan bilgilerin atılmasıdır. Bu işlemle ana düşünceyi oluşturmayan, metnin özünü anlamaya katkısı sınırlı olan bilgiler silinir veya metnin yüzey yapısından çıkarılır. Genelleme, belirli bir ortak noktası olan ve daha genel bir çatı altında ifade edilebilecek bilgilerin genellenerek yoğunlaştırılmasıdır. Yapılandırma ise kaynak metindeki bilgilerin yorumlanarak yeniden ve daha öz bir biçimde ifade edilmesidir. Aşağıda bu işlemlere ilişkin örnekler sunulmuştur.

Kaynak metin: Elindeki paketi yavaşça masanın üstüne bıraktı. Bedenini hafifçe doğrulttu ve gözlerini üzerime dikti. “Burada ne işin var?” demek istiyordu ama önce yaşadığı şoku atlatmalıydı.

Silmeden sonra: Gözlerini üzerime dikince şoke olduğu görülüyordu.

Silme işlemi ile kaynak metindeki “Elindeki paketi yavaşça masanın üstüne bıraktı.”, “Bedenini hafifçe doğrulttu.” ve “Burada ne işin var?” demek istiyordu.” cümleleri metinden silinmiştir. Diğer bilgiler ise küçük değişikliklerle özete alınmıştır. Bu metin parçasında kişinin yaşadığı şok odaktadır ve silinen bilgiler bu duruma doğrudan katkı sunmamaktadır.

Kaynak metin: Akrepler beni çok korkutuyor. Hele örümcekleri yok mu? Görünce ödüm kopuyor.

Genellemeden sonra: Böceklerden korkuyorum.

Genelleme yapılarak “akrep ve örümcekten korkma”, “böceklerden korkma” olarak ifade edilmiştir. Bilindiği gibi akrep ve örümceğin en belirgin ortak noktaları birer böcek olmalarıdır ve böcek kavramı altında genellenerek ifade edilebilirler.

Kaynak metin: Onu her sabah parkta koşarken görüyorum. Koşunun ardından balkonda güzel bir kahvaltı yapıyor. Akşamları da sahilde yürüyormuş.

Yapılandırmadan sonra: Sağlıklı yaşıyor.

Yukarıda kişinin yaptığı eylemler yorumlanarak onun sağlıklı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetler kaynaklarını bir başka metinden alsalar da kendileri de başlı başına birer metin oldukları için metinsellik özelliklerini taşırlar. Bu, özetlemenin yalnızca kaynak metni

çözümleyip, gerekli bilgileri seçme değil aynı zamanda yazma becerisinin de kullanılması gerektiği anlamına gelir.

Özetleme çoğunlukla bir öğrenme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Ancak özetleme sonunda ortaya çıkan ürün olan özetlerin kullanımı öğrenme ortamlarıyla sınırlı değildir. Özetler, kaynak metinde yer alan bilgilerin tamamına erişmek için yeterli zamanın olmadığı bütün durumlarda kullanılabilir. Bunun yanı sıra özetler, kaynak metinle ilgili bilgileri hızlı biçimde anımsamaya da yardımcı olur.

Özetleme dil becerileri ile yakından ilişkilidir. Graham ve Hebert (2010, s. 15–16) 19 araştırmaya dayalı olarak yaptıkları meta analizde özetlemenin okuduğunu anlamayı desteklediğini bulgulamışlardır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalarda özetlemenin okuma becerisini geliştirdiği ortaya konulmuştur (Bean ve Steenwyk, 1984; Bensoussan ve Kreindler, 1990; Rinehart vd., 1986). Shelton vd.'leri (2021) özetlemenin temelinde okuma becerileri olduğunu vurgular. Li ve Wang (2021) tarafından geliştirilen özet metinleri değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarında *ana düşünceye yer verme, tutarlı metin oluşturma* gibi boyutlar da özetlemenin dil becerileriyle ilişkisini ortaya koymaktadır. Yazma becerisinin de geliştirilmesinde özetlemenin kullanılabileceğini ileri süren araştırmalar bulunmaktadır (Hayes, 1989; Knudson, 1998). Doğan (2013, s. 23) ise dinleme etkinlikleri sonrasında özet yazmanın dinlenenleri daha iyi kavramaya yardımcı olabileceğini vurgular. Bu bulgular özetlemenin temel dil becerileriyle yakından ilgili olduğunu ve onların gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Özetleme aynı zamanda bir ölçme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Ülper (2010, s. 133) özetlemenin okuduğunu anlamayı ölçmek için son derece etkili olduğunu vurgular. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı'nda (PISA) da anlama becerisinin ölçülmesinde özetlemeden yararlanılmaktadır. PISA Türkiye resmî internet sitesinde yer alan örnek sorularda öğrencilerin okuduklarını kendi sözcükleriyle özetlemelerini ve metnin özetini bulmalarını gerektiren sorular yer almaktadır (MEB, 2015). Bunun yanı sıra TOEFL gibi pek çok ülkede kullanılan ve dil yetkinliğini ölçen sınavlarda da özetleme stratejisinin kullanılmasını gerektiren sorular yer almaktadır (Yu, 2009). Sonuç olarak özetleme anlamayı desteklemenin yanı sıra onun ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmeye yarayan da bir stratejidir.

İlgili alan yazınında özetlemenin önemli bir öğrenme stratejisi olduğunu belirtilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, ders kitaplarının özetlemeyi öğretme açısından yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler de özetlemede yeterince başarılı değildir. İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf kitaplarını özetleme etkinlikleri açısından inceleyen Ülper ve Karagül (2010) kitaplarda özetlemenin temel işlemlerine yönelik kazanım olmadığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar söz konusu kitaplarda konu cümlesi seçme ve oluşturma gibi özetleme açısından gerekli olan kazanımlara da yer verilmediğini ifade etmiştir. Karadağ (2019) da 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan ders kitaplarında özetleme açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmalar öğrencilerin özetlemeye ilişkin durumlarına ışık tutmaktadır. Çıkrıkçı'nın (2004, s. 119) araştırmasına katılan ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaynak metindeki önermeleri bir araya getirerek daha öz biçimde ifade edememiştir. Karatay vd.'nin (2013) yaptığı araştırma, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetlemeye yönelik bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Aktaş ve Bayram'ın (2017) yürüttüğü araştırmaya katılan ortaokul

öğrencileri özetlemede kullanmaları gereken alt becerileri yeterince kullanamamıştır. Bu bulgular öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili çeşitli yetersizliklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yanı sıra öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin de özetleme ilgili eksiklikleri olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır. Deneme (2009) öğretmen adaylarının özet yazma stratejilerini rastgele ve yetersiz bir şekilde kullandıklarını saptamıştır. Yazıcı Okuyan ve Gül Gedikoğlu'nun (2011) araştırmasına katılan öğretmen adayları, kaynak metindeki önemli bilgileri, özet metne aktarma konusunda yeterince başarılı değildir. Bulut'un (2013, s. 139) araştırması öğretmenlerin özetleme ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu ve öğretmenlerin kaynak metni yeniden ifade etmede eksik olduklarını göstermiştir. Özçakmak'ın (2015, s. 139) üniversite 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yarısından fazlası öyküleyici metinlerdeki önemli noktaları seçmede zorluk yaşamaktadır. Kurnaz ve Akaydın'ın (2015) yürüttüğü araştırmaya katılan öğretmen adayları, özet yazmak için kullanmaları gereken alt becerileri yeterince kullanamamaktadır.

Sonuç olarak özetlemenin önemli bir öğrenme stratejisi olduğu ancak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin özetlemede yeterince başarılı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin özetleme başarılarına odaklanılmıştır. Türkiye'deki alan yazının genel olarak özetleme konusunda mevcut durumu analiz ettiği görülmektedir. Öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısını artırmak için yapılan araştırmaların sayısı ise sınırlıdır. Bu çalışma, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarılarını ve bu başarının artırılması için potansiyel yöntemleri incelemektedir. Dolayısıyla, mevcut durumu anlatmanın yanı sıra, bu durumun nasıl geliştirilebileceği hakkında da bilgi sunmaktadır.

Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma başarılarını artırmak ve özetleme stratejisine ilişkin görüş ve deneyimlerini öğrenmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özetleme eğitimi, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarılarını etkilemekte midir?
2. Öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili düşünceleri ve özetleme ile ilgili deneyimleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desen araştırmalarında nicel ve nitel veriler eş zamanlı veya ardışık olarak toplanabilmektedir. Örneğin deneysel bir araştırmanın öncesinde veya sonrasında nitel veriler toplanarak deneysel araştırmayı yorumlamaya yardımcı olacak veriler elde edilebilir (Creswell, 2012, s. 544). Bu araştırmanın temelinde tek gruplu ön test-son test model yer almaktadır. Bu modelde araştırmacı tarafından yapılan işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 201). Bunun yanı sıra deneysel işlemlerden önce ve sonra katılımcılarla görüşmeler de yapılmıştır. Araştırma hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Hazırlık aşaması 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, uygulama aşaması ise 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde tamamlanmıştır. Hazırlık aşamasında özetleme ile ilgili amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlar doğrultusunda eğitim durumları ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Uygulama aşamasında ise araştırma uygulamaya konulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin temel nedeni araştırmanın çok sayıda öğrenciden veri toplama gibi bir amacının olmamasıdır. Ayrıca görece uzun olan araştırma süresince, araştırmacıya destek verebilecek okulların az sayıda olması da bu örnekleme yönteminin seçilmesine neden olmuştur.

Araştırmanın hazırlık aşamasına 32, uygulama aşamasına ise 33 öğrenci katılmıştır. Uygulama döneminde derslerin büyük çoğunluğuna katılmayan iki öğrenciye ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında eğitim alan bir öğrenciye ait veriler araştırma dışında tutulmuştur. Uygulama aşamasına katılan öğrencilerin 16'sı (%53) kız, 14'ü (%47) erkektir. Öğrencilerin 20'si (%66,7) 12, ikisi (%6,7) 11 ve 8'i (%26,7) 13 yaşındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Bilgi Verici Metinler

Katılımcıların eğitimden önce ve sonra özetleme stratejisini kullanma başarısında nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak için Su ve Ormanlar adlı 2 bilgilendirici metin kullanılmıştır. Su adlı metin başlık dâhil 475 sözcükten, Ormanlar adlı metin ise başlık dâhil 517 sözcükten oluşmaktadır. Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile metinlerin okunabilirlik puanı belirlenmiştir. Su metninin okunabilirlik puanı 39,32; Ormanlar metninin ise 35,91'dir. Her iki metin eğitsel okuma düzeyindedir ve bu düzeydeki metinler de 8 ve 9. sınıflar için önerilmiştir (Çetinkaya, 2010, s. 88). Ancak alınan uzman görüşleri doğrultusunda metinlerde değişiklik veya düzenleme yapılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 11 soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular aracılığı ile öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili bilgileri, alışkanlıkları ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir. Bunun ardından söz konusu form kullanılarak 15 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar kontrol edilmiş, yanlış anlaşılan ve anlaşılmayan bir soru olup olmadığı kontrol edilmiş ve öğrencilerin de soruları anlaşılabilirlik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formundaki sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

2.3.3. Özetleme Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Katılımcıların özetleme stratejilerini kullanma başarılarını ölçmek için Özetleme Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilmeden önce ilgili alan yazınındaki dereceli puanlama anahtarları (Benzer vd., 2016; Bulut, 2013; Deneme, 2008; Frey vd., 2003; Özçakmak, 2015; Westby vd., 2010) incelenmiştir. Ancak bu ölçme araçlarının araştırmanın gereksinimlerine uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yeni bir ölçme aracı geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde Stevens ve Levi (2005, s. 29–46) tarafından ortaya koyulan düşünme, listeleme, gruplama/etiketleme ve uygulama basamakları izlenmiştir. Bu basamaklar izlenerek oluşturulan taslak dereceli puanlama anahtarı için 2 alan ve 1 ölçme ve

değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan görüşleri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarına son biçimi verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının son biçiminde ana düşünceleri yazma, silme, genelleme, kendi cümleleriyle yazma ve kaynak metne bağlı kalma olmak üzere beş boyut yer almaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini ortaya koymak için 10 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan elde edilen verilerle Lawshe (1975) tarafından geliştirilen formül kullanılarak kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Özetleme stratejileri değerlendirme dereceli puanlama anahtarının beş boyutu için hesaplanan değerleri ise sırasıyla 1, 0,8, 1, 0,8 ve 1'dir. Bu değerler maddelerin uygun kapsam geçerliğine sahip olduklarını göstermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Eğitimden önce katılımcıların özetleme stratejisini kullanma başarısını belirlemek için Su başlıklı metin ön test olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin metni bir ders saatinde (40dk) özetlemeleri sağlanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim durumları 10 ders saati boyunca uygulanmıştır. Derslerde sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metin yapısı, metinlerde konu, konu cümlesi, açıklama, neden-sonuç ve problem-çözüm üst yapısına sahip metinler, silme, genelleme ve yapılandırma (yeniden ifade etme) stratejileri ele alınmıştır. Eğitimin sonunda da öğrencilere Ormanlar adlı metin son test olarak dağıtılmış ve yine bir ders saatinde öğrencilerin metni özetlemesi sağlanmıştır. Su ve Ormanlar adlı metinlerin özetlenmesi sırasında, metinler katılımcılardan alınmamış ve katılımcılara istedikleri zaman metne dönüp bakabilecekleri söylenmiştir.

Görüşmeler araştırmacı tarafından her katılımcıyla bire bir yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşme hakkında bilgi verilmiştir. Ardından görüşmelerin kaydedileceği belirtilmiş ve katılımcılardan kayıt için sözlü onay alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Toplam 4 saat 11 dakikalık ses kaydı alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen özet metinler Özetleme Stratejileri Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu anahtarda alınabilecek en düşük toplam puan 5, en yüksek toplam puan ise 20'dir. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerin dağılımının normalliğine bakılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların ön test ve son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Deneysel araştırmaların geçerliliğine yönelik tehditler ikiye ayrılır. Bunlar iç geçerlilik ve dış geçerliliğe yönelik tehditlerdir. İç geçerliliğe yönelik tehditler, deneysel süreçlerden veya katılımcıların deneyimlerinden kaynaklanabilir ve araştırmacının verileri doğru yorumlamasına engel olur. Dış geçerliliğe yönelik tehditler ise ulaşılan sonuçların benzer ortamlara, gruplara

veya gelecekteki araştırmalara genellenmesindeki sorunlardan kaynaklanır (Creswell, 2009, s. 162).

Neuman (2012, s. 378–383) ve Creswell (2009, s. 163–164) deneysel araştırmalarda i geçerlilik için tehdit oluşturan 10 durum sayar. Bunlar seçim yanlılığı, tarih, olgunlaşma, test etme, araç kullanımı, deneyin lumllğ, istatistiksel gerileme, müdahalenin yayılması, telafi davranışı ve deney yapanın beklentisi'dir. Aşağıda i geçerliliğe yönelik tehditleri önlemeye yönelik ne tür önlemler alındığı açıklanmıştır.

Seçim yanlılığı tehdidi bu araştırma için söz konusu değildir nk araştırmada kontrol grubu yoktur. Araştırma sırasında bağımlı değişken olan özetleme stratejisini kullanma başarısını etkileyen bir olay meydana gelmediği için tarih tehdidi ile de karşılaşılmamıştır. Araştırmada olgunlaşma tehdidi de söz konusu değildir. nk katılımcıların olgunlaşarak deneyin sonuçlarını etkilemesi için gereken süre kısıtlıdır (13 hafta). zetleme stratejisini kullanma başarısı olgunlaşmaya bağlı olarak gelişmektedir ancak bu süre yıllara karşılık gelmektedir (Brown, Day ve Jones, 1983). Test etme tehdidi ön test ve son testin farklı olarak hazırlanmasıyla ortadan kaldırılmıştır. Böylece katılımcılar ön testte hatırladıklarını son testte kullanamamıştır. Araç kullanımına yönelik tehditleri ortadan kaldırmak için kullanılan lme ve değerlendirme araçları, araştırmanın hazırlık aşamasında geliştirilmiş ve test edilmiştir. Araştırma süresi boyunca sonuçları etkileyecek sayıda katılımcı deneyden ayrılmamıştır. Bu nedenle deneyin lumllğ tehdidi ile karşılaşılmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısı genel olarak sıra dışı lde yüksek ve düşük olmadığı için istatistiksel gerileme tehdidi ile de karşılaşılmamıştır. Araştırmada tek bir grup olduğu için farklı gruplardaki katılımcıların birbiriyle etkileşim kurması olanaklı değildir. Bu durum müdahalenin yayılması tehdidini ortadan kaldırmıştır. Benzer biçimde araştırmada tek bir grup olduğu için farklı gruplardaki katılımcıların rekabet etmesi veya atışması olanaklı değildir. Bu nedenle telafi davranışı tehdidi ile karşılaşılmamıştır. Araştırmacı hazırladığı eğitim durumlarını uygulamak dışında başka bir işlem uygulamayarak deney yapanın beklentisi tehdidini ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Creswell (2009, s. 165) dış geçerliliğe tehdit eden 3 duruma yer verir. Bunlar deneysel işlem ve katılımcı seçimi, ortam ve deneysel işlem etkileşimi ve tarih ve deneysel işlem etkileşimi'dir. Aşağıda bu tehditlere karşı alınan önlemler açıklanmıştır.

Araştırmanın farklı gruplarla tekrar edilmesi olanaklı olmadığından deneysel işlem ve katılımcı seçimi bu araştırma için geçerli bir tehdittir. Bu tehdidi önlemek için katılanların yaşları, cinsiyetleri, okuduğunu anlama başarı düzeyleri gibi bağımlı değişkenle ilişkili özellikleri verilmiştir. Araştırmanın farklı ortamlarda tekrarlanması olanaklı olmadığı için ortam ve deneysel işlem etkileşimi tehdidi ile karşı karşıya kalınmıştır. Bu tehdidi önlemek için araştırmanın yapıldığı ortam ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmanın farklı zamanlarda geçerli olup olmadığını sınamak olanaklı olmadığı için tarih ve deneysel işlem etkileşimi tehdidi söz konusudur. Bu tehdidi önlemek için araştırma sürecinin nasıl yürütüldüğü, kullanılan metin ve etkinlikler verilerek araştırmanın farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanmasına olanak tanınmıştır.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı gnlklerle toplanan nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. içerik analizi kapsamında oluşturulan kodlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve

uzman arasındaki uyumu ortaya koymak için Kappa analizi yapılmıştır. Elde edilen Kappa katsayısı 0.71'dir. Bu, araştırmacı ve alan uzmanının kodlar konusunda yüksek düzeyde uyum içinde olduklarını göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

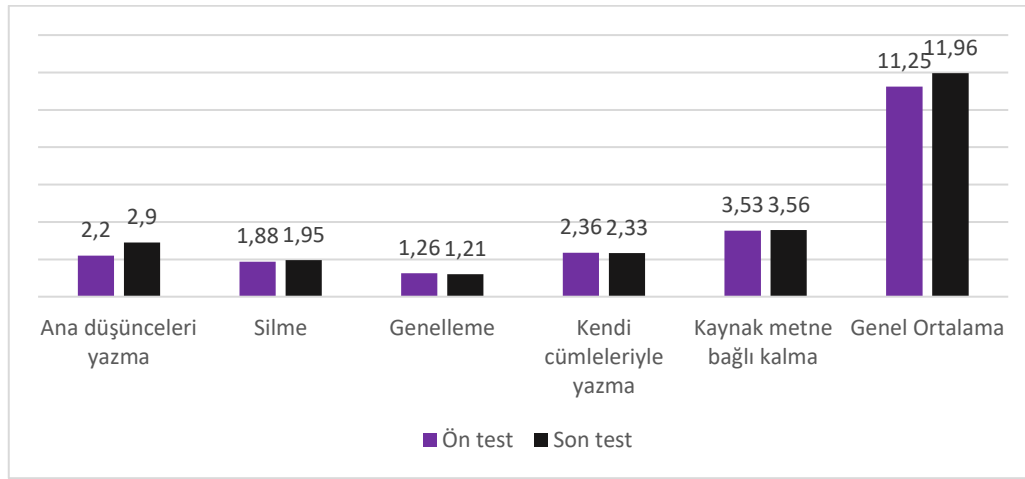
3. Bulgular

“Özetleme eğitimi, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarılarını etkilemekte midir?” Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla toplanan verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Katılımcılara ön test ve son test olarak yazdığı özetler Özetleme Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı ile puanlanmış ve elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

Katılımcıların Ön Test ve Son Testte Aldığı Ortalama Puanlar



Şekil 1’e göre katılımcıların ana düşünceleri yazma, silme ve kaynak metne bağlı kalma alt özetleme stratejilerinden aldıkları ortalama puan son testte artmıştır. Genelleme ve kendi cümleleriyle yazma alt stratejilerinden alınan ortalama puanlar son testte azalmıştır. Toplam genel puanda az da olsa bir artış olduğu görülmektedir. Ön test ile son test arasındaki bu puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için toplam puan ve her boyuttan alınan puanlar için bağımlı örneklem t testleri yapılmış bulgular aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların ön test ve son testte özetleme stratejilerini kullanma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{29} = -1.662$, $p=0.107$). Katılımcıların son test başarı puanları artmıştır ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ön test ve son testte kaynak metindeki ana düşünceleri yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t_{29} = -6.283$, $p=0.000$). Katılımcıların son testte ana düşünceleri yazma alt stratejisinden aldığı ortalama puan ($\bar{x}=2.90$), ön testte aldığı ortalama puandan ($\bar{x}=2.20$) daha yüksektir. Katılımcıların ön test ve son testte *silme* ($t_{29} = -0.407$, $p=0.687$), *genelleme* ($t_{29} = -0.551$, $p=0.586$), *kendi cümleleriyle yazma* ($t_{29} = 0.220$, $p=0.827$) ve *kaynak metne bağlı kalma* ($t_{29} = -0.403$, $p=0.690$) alt stratejilerinden aldığı puanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Katılımcıların özetleme stratejisi ile ilgili düşünceleri ve özetleme ile ilgili deneyimleri nelerdir?” araştırma problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular temalar altında toplanmış ve her temaya ilişkin tablolar sunulmuştur.

1. Tema: Metindeki Bilgilerin Önem Düzeyi

Katılımcıların bir metindeki bilgilerin önem düzeyiyle ilgili ne düşündüklerini öğrenmek için onlara “Sence bir metindeki bazı bilgiler metin için diğerlerinden daha önemli midir? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Metindeki Bilgilerin Önem Düzeyi

Kod	f
İleti/ders	11
Önemi vurgulanan bilgi	7
Ana düşünce	2
Problemin çözümü	1
Sözcüklerin anlamlarını içeren bilgiler	1
Toplam	22

Tablo 1 incelendiğinde *ileti* yani metinden çıkarılan dersler ve *önemi vurgulanan bilgi* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar *ana düşünce*, *problemin çözümü* ve *sözcüklerin anlamlarını içeren bilgiler* kodlarını daha az sıklıkta kullanmıştır ve bu kodların sıklığı birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Önemlidir.

Peki, hangi bilgiler daha önemlidir?

Mesela, bize verdiğiniz metinle mi ilgili olarak?

Hayır, genel olarak ve size verdiğim metinle de ilgili olabilir. Ne istersen söyleyebilirsin.

Sizin bize verdiğiniz metin olarak nasıl kullanacağımızı, nasıl tasarruf yapabileceğimizi, israf etmememiz gerektiğini, o tür bilgiler önemlidir.

Bu metnin dışında bir şey söyleyebilir misin? Okuduğun diğer metinlerle ilgili.

Okuduğum bir kitap var Bulut Delisi diye. Orada aldığım dersler var. Mesela orada yalan söylememek anlamında şeyler var. Ona göre gidiyorum. Onda da değerli bilgiler var. O yüzden önemli.” (U.D.)

“Hayır, hepsi önemlidir.

Bütün bilgilerin hepsinin önemli olduğunu düşünüyorsun. Neden?

Bilgi verdikleri için daha fazla öğrenmemizi sağlıyorlar.” (Z.A.)

2. Tema: Metindeki Önemli Bilgileri Belirleme Yöntemi

Katılımcıların bir metindeki önemli bilgileri belirlemeye ilişkin düşüncelerini öğrenmek için onlara “Sence bir metindeki önemli bilgileri nasıl bulabiliriz/belirleyebiliriz?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Metindeki Önemli Bilgileri Belirleme Yöntemleri

Alt temalar	Kodlar	f
Okuma stratejileri	Altını çizerek okuma	9
	Tekrar okuma	6
	Özetleme	2
	Başlığa bakma	1
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etme	1
	Öğretmene sorma	1
	Akılda kalanı yazma	1
	İlginç yerlere dikkat etme	1
	Toplam	22
	Diğer	Dikkatli/anlayarak okuma
	Toplam	16

Tablo 2’deki veriler katılımcıların metinlerdeki önemli bilgileri bulmak için okuma stratejilerinden yararlandığını göstermektedir. Katılımcıların en sık kullandığı okuma stratejileri *altını çizerek okuma* ve *tekrar okumadır*. Bunun yanı sıra *Okuma Stratejileri* teması altında yer almayan *dikkatli/anlayarak okuma* kodunun sıklığı dikkat çekicidir. Çok sayıda katılımcı metinlerdeki önemli bilgileri bulmak için dikkatli/anlamaya çalışarak okuduğunu dile getirmiştir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Giriş gelişme sonuç var ya, diyelim mesela o metinler giriş gelişme sonuç ile ilgiliyse gelişmede daha önemli şeyler olabilir. Ya da daha böyle bilgilendirici şeyler, anlarınız zaten, bu böyle bilgi veriyor anlamında. Anlarınız. Ona göre şey yaparız.” (İ.M.)

“Dikkat etmemiz lazım. Bir şeyi anlamak için beş altı kere okumamız lazım. Altını çizmemiz lazım önemli oldukları şeyleri.” (E.A.)

“Metni okuyarak iyi anlamamız lazım. Metnin başlığına göre, ne anlatmak istediğine göre, onla ilgili bulabiliriz.” (M.A.)

3. Tema: Metin için Önemli Yerleri Bulma Nedeni

Katılımcıların bir metni okurken metin için önemli olan yerleri bulup bulmadıklarını ve buluyorlarsa neden bulduklarını öğrenmek amacıyla onlara “Bir metin okurken metin için önemli olan yerleri bulur musun? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Metin için Önemli Yerleri Bulma Nedenleri

Alt temalar	Kodlar	f
Metni Anlama ve Metinle İlgili Görevleri Yapma	Metinle ilgili soruları cevaplamak için	6
	Metni anlamak için	6
	Metni hatırlamak için	5
	Özet yazmak için	2
	Bilgi edinmek için	2
	Ana fikri anlamak için	1
	Toplam	22
Dışsal Nedenler	Sınavda gerekli olabileceği için	2
	İşe yarayabileceği için	2
	Öğretmen sorabileceği için	1
Diğer	Toplam	5
	Dikkat çektiği için	2
	Toplam	2

Tablo 3'e göre katılımcıların metinlerdeki önemli yerleri bulma nedenleri metni anlama ve metinle ilgili görevleri yapma ve dışsal nedenler olmak üzere iki alt tema altında incelenebilir. Metni anlama ve metinle ilgili görevleri yapma alt teması altında sıklığı en yüksek olan üç kod sırasıyla metinle ilgili soruları cevaplamak için, metni anlamak için, metni hatırlamak için kodlarıdır. Dışsal nedenler alt teması altında yer alan kodların sıklığı görece daha düşük ve birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Evet. Daha iyi anlamak için, özet falan daha iyi çıkarmak için.” (GB)

“Hayır. Bulmam.”

Neden?

Bulunca daha uzun süre alıyor. Bir de okuduğun şeyi ilk sayfada okuyorsan, ikinci sayfada okuduğun şeyi illa unutuyorsun.” (CA)

4. Tema: Önemli Bilgileri Belirginleştirme

Katılımcıların bir metni okurken, önemli buldukları yerleri işaretleyip işaretlemediklerini öğrenmek amacıyla onlara “Okuduğun metinde sana göre önemli olan yerleri işaretler misin? Örneğin sana göre önemli olan yerlerin altını çizer misin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Önemli Bilgileri Belirginleştirme Nedenleri

Kod	f
Metni daha iyi anlamak için	14
Metnin bellekte kalması için	10
Öğretmen istediği için	4
Özette kullanmak için	2
Anlamı bilinmeyen kelimeleri göstermek için	2
Daha sonra araştırmak için	1
Metne ilişkin soruları cevaplamak için	1
Toplam	34

Tablo 4'e göre önemli bilgileri belirginleştirme teması altında sıklığı en yüksek olan üç kod sırasıyla *metni daha iyi anlamak için*, *metnin bellekte kalması için* ve *öğretmen istediği için*'dir. Diğer dört kodun sıklığı düşük ve birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

Evet işaretlerim. İşaretlediğim zaman okuduğumu daha iyi anlıyorum. (AA)

Ben anlamını bilmediğim kelimeleri işaretlerim. Onlara sözlükten bakarım. Hocaya da sorduğum oluyor. (ŞK)

5. Tema: Özetlemeye İlişkin Düşünceler

Katılımcıların özetlemeye ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla onlara “Sence bir metni özetlemek ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Özetlemeye Yönelik Düşünceler

Alt Tema	Kodlar	f
<i>Bellekte Kalan Bilgilerle Metni Yeniden Yazmak</i>	Akılda kalanları yazmak	19
	Metne bakmadan yazmak	2
	Toplam	21
<i>Özetlemenin Alt Eylemleri</i>	Önemli yerleri yazmak	7
	Bir metni kısaltmak	6
	Metni değiştirerek yazmak	2
	Toplam	15
<i>Diğer</i>	Metinden anlaşılana yazmak	6
	Daha iyi anlamak	2
	Toplam	8

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların özetlemeye yönelik düşüncelerinin *bellekte kalan bilgilerle metni yeniden yazmak* ve *özetlemenin alt eylemleri* iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. *Bellekte kalan bilgilerle metni yeniden yazmak* teması altında yer alan *akılda kalanları yazmak* kodu en yüksek sıklığa sahiptir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Bakmadan yazmak.

Bakarak yazsan özet olmaz mı?

Olmaz

Ne olur?

Aynı metni tekrar yazmış olursun.” (F.K.)

“O metnin en kısa halinde yazmak hocam. En önemli yerleri kısaltarak yazmak.” (M.A.)

6. Tema: Özet Yazma Sıklığı

Katılımcıların ne sıklıkla özet yazdıkları öğrenmek için onlara “Ne sıklıkla bir metni özetlersin? Her gün mü, haftada bir gün mü, ayda bir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Özet Yazma Sıklığı

Alt Tema	Kod	f
Düzenli Aralıklar	Ayda bir kere	2
	Haftada 1 defa	1
	Haftada 2 defa	1
	Haftada iki veya üç defa	1
	<i>Toplam</i>	5
Düzensiz Aralıklar	Öğretmen istediğinde	12
	Bir kitabı bitirdiğimde	10
	Canım sıkıldığında	2
	Boş zamanlarımda	2
	Beğendiğim metinler olduğunda	1
	Okuduğum şeyin faydalı olacağını düşündüğümde	1
	Bazen	1
<i>Toplam</i>	29	

Tablo 6'ya göre katılımcıların özet yazma sıklıkları *düzenli aralıklar* ve *düzensiz aralıklar* olmak üzere iki alt tema altında toplanmaktadır. Düzensiz aralıklar alt teması altında yer alan öğretmen istediğinde ve bir kitabı bitirdiğimde kodları en yüksek sıklığa sahiptir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Evet. Hoca dediğinde. Bu okuduğumuz hikâye veya şey bana gerçekten bir şey katacaksa onun özetini çıkarırım.” (AS)

“Evet. Bilmem boş zamanımda kitabımı bitirdikten sonra genellikle özet çıkarırım. Boş zamanım olunca.” (SG)

7. Tema: Derslerde Özet Yazma

Derslerde özet yazıp yazmadıklarını ve özet yazarken neler yaptıklarını öğrenmek için katılımcılara “Derslerde öğretmenleriniz sizden özet yazmanızı ister mi? Cevap “Evet” ise hangi derslerde ve nasıl özet yazarsın?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Derslerde Özet Yazma

Kod	f
Metni okuduktan sonra akılda kalanlarla özet yazma	24
Derslerde özetleme ödevleri verilmesi	3
Önemli yerleri yazma	2
<i>Toplam</i>	29

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla derslerde okudukları metinlerden belleklerinde kalanlarla özet yazdığı görülmektedir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Evet. Türkçe dersinde. Bir de fende arada bir. Özet yazarken okuyoruz iyi bir şekilde, okuyup mesela bütün konuları şey yapıyoruz. Özetini yazıyoruz aklımızda kalanları.” (AA)

“Evet. Türkçe dersinde. Türkçe dersinde istiyorlar genellikle bazen de ... hoca özetleyin diyor. Bir de İngilizce hocası. Bir şeyleri okuyoruz mesela, anladıklarımızı kâğıda yazıyoruz. Hoca istiyor hocaya veriyoruz.”

Derslerde metni özetlerken neler yapıyorsunuz?

Hiçbir şey.

Sadece metni okuyorsunuz ve aklınızda kalanla özet mi yazıyorsunuz?

Hoca da orada öyle oturuyor. Hangi hocaysa hangi hoca işte, oturuyor orada biz de özetliyoruz.” (AÖ)

8. Tema: Özetlemeye İlişkin Bilgi

Öğretmenlerin özetlemeye yönelik bilgi verip vermediklerini, verdilerse ne tür bilgiler verdiklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara “Öğretmenlerin bir metni özetlerken ne yapman gerektiği ile ilgili sana bilgi verdi mi?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Katılımcıların Özetlemeye Yönelik Bilgileri

Alt Tema	Kod	f
Kaynak Metnin İçeriğini Kullanma	Okunan metinden hatırlayarak özet yazma	12
	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme	6
	Önemli yerleri yazma	3
	Metnin gelişme bölümüne daha fazla yer verme	1
	Toplam	22
Özetin Biçimsel Özellikleri	Kısa yazma	2
	Paragraflara dikkat etme	2
	Noktalama işaretlerine dikkat etme	2
	Okunaklı yazma	1
	Başlık yazma	1
	Paragraf başlarında girinti yapma	1
	Cümleleri duyulan geçmiş zaman ekiyle bitirmeme	1
	Toplam	10
Okuduğunu Anlama Başarısını Artırma	Metni dikkatli okuma	2
	Metni iyice anlama	2
	Önemli yerlerin altını çizme	1
	Toplam	5

Tablo 8’e göre katılımcılarının derslerde özetlemeye ilişkin edindikleri bilgiler kaynak metnin içeriğini kullanma, özetin biçimsel özellikleri, okuduğunu anlama başarısını artırma olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır. Sıklığı en yüksek olan iki kod Kaynak metnin içeriğini kullanma alt teması altında yer alan Okunan metinden hatırlayarak özet yazma ve metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme’dir. Diğer kodların sıklıkları düşük ve birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

Evet, hocam verdi de ben yapamadım. Mesela hocam paragraflara dikkat edin dediler, noktalama işaretlerine dikkat edin dediler. Paragrafta dikkat ettiğiniz şeyler ortadaki olan çok olacak yani anlatmanız gerekiyor. Üstteki az olabilir yani. Alttakini de kendi kafana göre. (EA)

“Bazen veriyor. Paragraflara dikkat edin diyorlar. Karıştırmayın birbirlerine diyorlar. Önemli bilgileri kesinlikle yazın diyorlar.

Önemli bilgileri nasıl bulacağınızı söylüyorlar mı?

Dikkatli okuyun diyorlar.” (HE)

9. Tema: Özetlere Dönüt Verilmesi

Öğretmenlerin öğrenci özetlerine dönüt verip vermediklerini ve ne tür dönütler verdiklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara “Öğretmenlerin yazdığı özetleri okuyup, sana

dönüt veriyor mu? Veriyorsa sözlü mü, yazılı mı olarak dönüt veriyor?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Özetlere Dönüt Verilmesi

<i>Kod</i>	<i>f</i>
Sadece yazılı	3
Hem yazılı hem sözlü	7
Sadece sözlü	12
<i>Toplam</i>	22

Tablo 9’a göre öğretmenler öğrencilere sadece yazılı hem yazılı hem sözlü ve sadece sözlü dönütler vermektedir. Katılımcılar en sık sözlü dönütler aldıklarını ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Bayağı az yazdıysak ‘Bu ne?’ diyorlar, çok az yazınca zaten özet olmuyor. Çok uzun yazdığımızda da bayağı ‘Neredeyse metni yazmışsın.’ diyorlar. Orta olarak yazmak daha iyi. Sözlü olarak söylüyorlar, arada da işaretleme yapıyorlar” (MA)

“Hocam öğretmenler okumuyor. Daha doğrusu isteyen böyle parmak kaldırıp tahtaya çıkıp okuyor.

Dönüt veriyor mu?

Yok hocam.” (RA)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında verilen eğitim katılımcıların özetleme stratejilerini kullanma başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olmamıştır. Alt özetleme stratejileri ele alındığında ise verilen eğitimin yalnızca *ana düşünceleri yazma* alt stratejisini kullanma başarısında anlamlı bir artışa neden olduğu görülmektedir. *Silme, genelleme, kendi cümleleriyle yazma ve kaynak metne bağlı kalma* alt stratejilerini kullanma başarısında herhangi anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir.

İlgili alan yazınında yapılan araştırmalar bu sonucun nedenlerini açıklayabilir. Çakır (1995, s. 98) tarafından 17 ders saati boyunca yürütülen araştırmada, öğrencilerin kaynak metindeki bilgileri kendi cümleleriyle yazmayı öğrenemediklerini tespit etmiştir. Boğa (2019) yürüttüğü araştırma kapsamında 10 ders saati boyunca özetleme stratejisine yönelik eğitim vermiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin özetleme başarıları istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim göstermemiştir (s.30). Karadağ da (2019) özetlemenin özetleme için en az bir eğitim öğretim yılının ayrılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmalar özetleme stratejisinin öğretiminde zamanın önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Özetleme stratejisini başarılı biçimde kullanmak için uzun süreli eğitimlere gereksinim olduğu çıkarımı yapılabilir.

Alt stratejilere bakıldığında, katılımcıların sadece *ana düşünceleri yazma* alt stratejisinden aldığı puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcıların *ana düşünceleri yazma* alt stratejisinden aldığı puan yaklaşık %32 oranında artmıştır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. *Ana düşünceleri kullanma* stratejisindeki bu gelişmeyi sağlayan temel etkenin verilen eğitimin içeriğiyle ilgili olduğu ifade edilebilir. Araştırma kapsamında öğrencilere bilgilendirici metinlerin yapısı tanıtılmış ve bu metinlerde önemli bilgilere nasıl ulaşılabileceği gösterilmiştir. Metnin yapısına ilişkin bilgi edinen okur da

metni daha kolay anlamlandırır (Ülper, 2010, s. 56). Ayrıca ilgili alan yazınında metin yapısına yönelik eğitimin ana düşünceleri belirleme başarısını artırdığını gösteren çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Armbruster vd., 1987; Bogaerds-Hazenber vd., 2020; Stevens, 2018, s. 88). Sonuç olarak öğrencilere metin yapısı hakkında bilgi vermek onların metinlerdeki önemli bilgileri daha kolay belirlemelerine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların silme alt stratejisini kullanma başarısında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir. Metinlerdeki önemsiz bilgileri silme her ne kadar genelleme ve yazmaya göre daha önce gelişse ve daha yetkin kullanılsa da (Brown ve Day, 1983) yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuda çeşitli eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Çakır, 1995, s. 75–76; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Okuyan ve Gedikoğlu, 2011). Katılımcılarla yapılan görüşmeler de silme alt stratejisinin kullanımında karşılaşılan probleme ilişkin ipuçları sunabilir. Yapılan görüşmeler katılımcıların metinlerdeki bilgilerin önem düzeyine göre ayrıştıktıklarını bildiğini göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar metindeki iletinin/dersin önemli olduğunu düşünmektedir. Özdemir ve Kıroğlu'nun (2019) araştırması da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler metinden çıkarılan dersi ana düşünce veya metnin özeti olarak algılamaktadır.

Genelleme alt stratejisini kullanma başarısında da herhangi bir gelişim görülmemiştir. Bu durumun nedenlerine odaklanmadan önce genelleme stratejisinin yapısına bakmak gereklidir. Özet yazarı kaynak metindeki çeşitli sözcük veya sözcük gruplarını genelleyerek ifade edebileceği gibi, kimi durumlarda önermeleri veya önerme gruplarını da genelleyerek ifade edebilmesi gerekli olabilir. Örneğin kaynak metindeki *menekşe, gül ve lale* gibi adlar genellenerek çiçek kavramıyla ifade edilebilir. Bu tür bir genelleme görece daha kolaydır. Çünkü dış dünyadaki nesnelere veya olayları benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayırmak insanın en temel bilişsel becerilerinden biridir (Pothos ve Wills, 2011, s. 1). Çakır (1995, s. 96) yürüttüğü araştırmada katılımcıların bu tür genellemeleri oldukça hızlı biçimde öğrendiğini ortaya koymuştur. Ancak birden fazla önermenin anlamsal içeriğini daha genel bir önermeyle ifade etme söz konusu olduğunda öğrencilerin aynı başarıyı göstermedikleri görülmektedir (Bulut, 2013, s. 78; Çıkrıkçı, 2004, s. 103–104; Karatay vd., 2013). Çünkü bu tür genellemelerde işlenmesi gereken bilgi miktarı daha fazladır. Bunun yanı sıra önermelerin anlamlarının çözümlenmesi, önermeler arasında ilişkilerin kurulması, birden fazla önermenin daha genel başka bir önermeye dönüştürülmesi gibi çeşitli bilişsel işlemler yapılması da gereklidir. Bütün bunlar genellenmenin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Böylesi bir stratejinin öğretilmesi için de daha kapsamlı ve uzun süreli eğitim çalışmalarına katılımlarının gerekliliğini göstermektedir.

Kendi cümleleriyle yazma alt stratejisini kullanma başarısında da herhangi bir gelişim gözlenmemiştir. Bu durumun başlıca nedeni söz konusu stratejinin daha karmaşık ve geç edinilmesidir. Brown ve Day (1983) kendi cümleleriyle yazma stratejisinin silme ve genellemeye göre daha geç yaşlarda geliştiğini ortaya koymuştur. İlgili alan yazınındaki araştırmalar da öğrencilerin bu stratejiyi kullanmada yetersiz olduğunu göstermektedir (Çıkrıkçı, 2004, s. 119; Karatay vd., 2013; Kuşdemir vd., 2018). Bu nedenle kendi cümleleriyle yazma stratejisi için uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynak metne bağlı kalma alt stratejisine ilişkin de bir gelişme göstermemekle birlikte katılımcıların bu alt stratejiyi kullanma başarısı diğer alt stratejileri kullanma başarısına göre

oldukça yüksektir. Bu durumun nedeni görüşmelerden elde edilen verilerle açıklanabilir. Görüşmeler katılımcıların özetlerin bir metne bağlı kalınarak yazıldığını bildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle katılımcıları özet yazarken kaynak metnin dışına çıkmamış olduğu düşünülebilir.

Katılımcılar metinlerdeki önemli bilgileri belirlerken önemli yerlerin altını çizme ve metni yeniden okuma stratejilerini daha sık kullanmaktadır. Ayrıca çok sayıda katılımcı metni dikkatli okuyarak önemli yerleri belirlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Metinlerin büyük ölçekli önermelerine ulaşmak için bu sayılan stratejiler yeterli değildir. Nitekim Dilidüzgün (2017, s. 191) büyük ölçekli yapıya ulaşmak için başlığın, anahtar sözcüklerin, içerik şemasının, konunun değiştiği yerlerin, sonuç tümcesinin, metnin biçimsel özelliklerinin de kullanılabileceğini belirtir. Bunlara yönelik stratejiler kullanmadan metni anlamlandırmak zor olabilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu özet yazma ile bir metni okuduktan sonra bellekte kalanları yazmanın aynı olduğunu düşünmektedir. Oysa özetleme ile bellekte kalanları yazma oldukça farklı eylemlerdir. Özetlemede, kaynak metindeki bilgiler arasından seçim yapmak gerekirken, bellekte kalanları yazmada böylesi bir seçim yapmak gerekli değildir (Seidlhofer, 1991, s. 159). Sonuç olarak katılımcıların özetleme stratejisine ilişkin yanlış öğrenme yaşadıklarını göstermektedir. Bu tür yanlış öğrenmeler önceki öğrenmelerden, yapılan etkinlik ve uygulamalardan kaynaklanabilmektedir (Burgoon vd., 2010; Taylor ve Kowalski, 2004). Ayrıca yanlış öğrenmeler oldukça uzun yıllar korunabilmektedir (Burgoon vd., 2010).

Alan yazınındaki bazı çalışmalarda öğrencilerin düzenli aralıklarla özet yazmadığı bulgulanmıştır (Bulut, 2013; Kuşdemir vd., 2018). Bu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Katılımcılar çoğunlukla bir kitabı bitirdiklerinde veya öğretmenleri istediğinde özet yazdıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcıların düzensiz aralıklarla özet yazdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, özet yazmanın düzenli aralıklarla yapılan bir alışkanlığa dönüşmediğini göstermektedir. Oysa tekrar, öğrenme için önemli koşullardan biridir (Terry, 2013, s. 296; Webb, 2007). Özetleme gibi karmaşık bir bilişsel işlemi yetkin bir biçimde yapabilmek için de düzenli aralıklarla yapılan tekrarlar oldukça önemlidir.

Katılımcılar derslerde özet yazarken yeterli derecede bilgilendirilmemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu derslerde özet yazarken okuduğu metinden belleğinde kalanları yazdığını ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı da öğretmenlerin “Önemli yerleri yazın.” gibi bir yönerge verdiğini ifade etmektedir. Katılımcıların ifadeleri öğretmenlerin çoğunlukla kaynak metnin içeriğini kullanmaya yönelik yönergeler verdiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler daha çok sözlü yönergelerle yetinmekte ve verdikleri yönergelerin nasıl uygulanacağına yönelik etkinlikler yaptırmamaktadır.

Kuramsal bilgilerin uygulamaya dökülmemesi, öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Çünkü ana dili derslerinde verilen bilgilerin öğrencilerin yaşamlarında yerleşik davranışlara dönüşebilmesi uygulamalar aracılığı ile mümkündür (Sever vd., 2011, s. 21). Genel olarak değerlendirildiğinde ise bu sonuçlar öğretmenlerin, öğrencilerin özet yazmayı bildiğini varsaydığını göstermektedir. İlgili alan yazınındaki diğer çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir (Bulut, 2013, s. 132; Karadağ, 2019).

Bulut (2013, s. 142–143) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin özetlerine belirli kurallara bağlı olarak dönüt vermediğini bulgulanmıştır. Bu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Katılımcıların yazdıkları özetler için yeterli dönüt almadığını göstermektedir.

Katılımcıların yarısından fazlasının yazılı bir ürün olan özetlerine sadece sözlü dönütler aldığını belirtmesi önemli bir eksiklik. Özetleme gibi yazılı bir metin üretmeyi gerektiren karmaşık bir strateji için geri bildirim oldukça önemlidir. Çünkü yazılı bir ürün ortaya koymak bilişsel olarak zorlu bir süreçtir ve dönütlerin bu süreçte önemli işlevleri vardır (Ülper, 2012). Dönütler olmaksızın öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmesi ve daha etkili biçimde öğrenmesi olanaklı değildir (Askew ve Lodge, 2004, s. 13; Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca öğrencilerin ürettikleri yazılı metinlere ilişkin sık sık dönüt almayı istediğini (Ülper, 2011), öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesinin yazma başarısını artırdığını (Kaya vd., 2019) ortaya koyan araştırmalar vardır. Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, geri bildirim eksikliğinin öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak verilen eğitim öğrencilerin özetlerinde önemli bilgileri/ana düşünceleri kullanma başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artırmıştır. Diğer alt özetleme stratejilerinde ise gelişim gözlenmemiştir. Bu durumun en olası nedenleri arasında kısa sürede uygulanmaya çalışılan yoğun eğitim içeriği, öğrencilerin özetleme konusunda hazırbulunuşluklarının oldukça düşük olması, özetleme ile ilgili süregelen yanlış kavramlaştırmalar ve algılar sayılabilir.

Yukarıda yer alan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Öğrencilerin özetleme, önemli bilgi, ana düşünce gibi kavramlara ilişkin yanlış öğrenmelerini ortadan kaldıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Özetleme etkinliklerinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanması sağlanmalıdır. Örneğin “not alma, altını çizme/işaretleme, görselleştirme” okuma stratejileri öğrencilerin çok miktardaki bilgiyi azaltmalarına ve daha iyi özet yazmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin özetleme ile ilgili ne durumda olduklarını görebilmeleri için geri bildirim oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci özetlerini yüzeysel olarak kontrol etmek yerine onlara düzenli ve sistemli geri bildirim vermelidir.

Araştırmada öğrencilerin özetleme için önemli olan genelleme ve yeniden ifade etme alt stratejilerini kullanmada başarısız olduğu gözlemlenmiştir. Bu alt stratejilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (4/02/2019 tarihli ve 16234 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346–360.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does Text Structure/Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.2307/747972>
- Askew, S., & Lodge, C. (2004). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. İçinde S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (ss. 1–17). RoutledgeFalmer.
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The Effect of Three Forms of Summarization Instruction on Sixth Graders' Summary Writing and Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297–306. <https://doi.org/10.1080/10862968409547523>
- Bensoussan, M., & Kreindler, I. (1990). Improving advanced reading comprehension in a foreign language: summaries vs. short-answer questions. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 55–68. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1990.tb00322.x>
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, n/a(n/a). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1–14.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Burgoon, J. N., Heddle, M. L., & Duran, E. (2010). Re-Examining the Similarities Between Teacher and Student Conceptions About Physical Science. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 859–872. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9177-0>
- Çakır, Ö. (1995). *Büyükölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85–91.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: uygulamalı bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: evidence for how writing can improve reading*. https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, D. A. (1989). Helping students GRASP the knack of writing summaries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 33(2), 96.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir

- değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469–485.
<https://doi.org/10.16916/aded.449294>
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*, 277–298.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Geri bildirim ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205.
<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8413/3005>
- Knudson, R. E. (1998). College students' writing: An assessment of competence. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 13–19.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141–156.
- Kuşdemir, Y., Düşünsel, C. M., & Çelik, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 893–910.
- Li, J., & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1), 11.
<https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>
- MEB. (2015). *Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı PISA Örnek Okuma Becerileri Soruları*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/24130047_pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf
- Okuyan, H. Y. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007–1020.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223379>
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Uzamsal Bir Bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85–124.
- Pothos, E. M., & Wills, A. J. (2011). Introduction. İçinde E. M. Pothos & A. J. Wills (Ed.), *Formal Approaches in Categorization* (ss. 1–17). Cambridge University Press.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some Effects of Summarization Training on Reading and Studying. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 422–438.
<https://doi.org/10.2307/747614>
- Seidlhofer, B. (1991). *Discourse analysis for summarisation* [Doctoral dissertation]. University of London.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Shelton, A., Lemons, C. J., & Wexler, J. (2021). Supporting Main Idea Identification and Text Summarization in Middle School Co-Taught Classes. *Intervention in School And Clinic*, 56(4), 217–223. <https://doi.org/10.1177/1053451220944380>
- Stevens EA, Vaughn S, House L, Stillman-Spisak S. (2020). The Effects of a Paraphrasing and Text Structure Intervention on the Main Idea Generation and Reading Comprehension of Students with Reading Disabilities in Grades 4 and 5. *Sci Stud Read*, 24(5), 365-379.
doi: 10.1080/10888438.2019.1684925.
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2004). Naïve Psychological Science: The Prevalence, Strength, and

- Sources of Misconceptions. *The Psychological Record*, 54(1), 15–25.
<https://doi.org/10.1007/BF03395459>
- Terry, W. S. (2013). Kısa Süreli Hatırlama. B. Cangöz (Çev. Ed.) ve M. Mısırlısoy (Çev.) *Öğrenme ve Bellek* (3. Baskı, 385-432) içinde. Anı Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 280–300.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181362>
- Ülper, H. (2012). Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121–136.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press New York.
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- Yu, G. (2009). The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing Writing*, 14(2), 116–137.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.asw.2009.04.002>

İletişim/Correspondence

Ar. Gör. Dr. Yusuf AYDIN
yusufaydin@akdeniz.edu.tr